



UNIVERSIDADE da MADEIRA

**Centro de Ciências Sociais
Departamento de Ciências da Educação
Mestrado em Ciências da Educação - Inovação Pedagógica**

Márcia Neves dos Santos Araújo

**A Utilização Pedagógica das Inteligências Múltiplas como Inovação da Prática
Formativa: Um Estudo Etnográfico Realizado com Professores da Educação
Infantil**

Dissertação de Mestrado

FUNCHAL – 2012

Márcia Neves dos Santos Araújo

**A Utilização Pedagógica das Inteligências Múltiplas como Inovação da Prática
Formativa: Um Estudo Etnográfico Realizado com Professores da Educação
Infantil**

Dissertação apresentada ao Conselho Científico do Centro de Competência de Ciências Sociais da Universidade da Madeira, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação.

Orientadores: Professora Doutora Jesus Maria Sousa

Professor Doutor Roberto Sidnei Macedo

FUNCHAL – 2012

Dedico este trabalho ao meu amado
esposo Nivaldo Julião e aos meus
queridos filhos: Elias Gabriel e Lucas
Danilo.

AGRADECIMENTOS

Ao meu grande Deus a minha expressão de gratidão pela conclusão deste trabalho, por ter me concedido saúde, sabedoria e esperança de vencer esta etapa tão significativa na minha vida.

Ao meu esposo e filhos pela compreensão, paciência e estímulos.

À direção da Escola Adventista de Feira de Santana, em especial aos professores da Educação Infantil.

Aos colegas do mestrado especialmente Neidson, Tiago, Priscilla e Jojemima.

Ao querido Professor Doutor Carlos Fino pelo carinho, amizade e competência.

À querida Professora Doutora Jesus Maria Sousa pelo trabalho de co-orientação.

Ao querido Professor Doutor Roberto Sidnei Macedo pelo acompanhamento e orientação neste trabalho.

À minha querida amiga e irmã Delanie pelo incentivo.

À DH2 pela iniciativa em estreitar laços acadêmicos entre Brasil e Portugal.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo compreender a emergência das Inteligências Múltiplas na prática pedagógica, tendo como campo de pesquisa três turmas da Educação Infantil em uma escola particular na cidade de Feira de Santana – Bahia. Utilizou-se o método etnográfico, a abordagem qualitativa de base hermenêutica e a coleta de dados feita através de observação participante, entrevista com as professoras das referidas turmas, imagens e análise de documentos. Assim, a pesquisa interpretou a forma como a teoria se fundamenta e se configura nas práticas pedagógicas e explicitou contextualmente as ações observadas que validaram as práticas pedagógicas como inovadoras. Nesta perspectiva, a presente pesquisa fornece conceitos e estratégias inovadoras que contribuirão para o enriquecimento de práticas dos educadores e consequentemente para uma aprendizagem voltada para o desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos.

Palavras chave: Práticas Pedagógicas. Inteligências Múltiplas. Aprendizagem. Inovação Pedagógica.

ABSTRACT

This study aimed to understand the emergence of multiple intelligences in pedagogical practice, having three kindergarten classes at a private school in Feira de Santana, Bahia as field research. We utilized the ethnographic method, the qualitative approach based on the hermeneutics and data collection through participant observation, teacher interview, images and documental analysis. Thus, the research interpreted how the theory is established and configured on the pedagogical practices. The research also contextually explained the observed actions that validated the pedagogical practices as innovative. In this perspective, this research provides innovative concepts and strategies that contribute to the enrichment of educator's practices and consequently to learning focused on the development of skills and competencies of pupils.

Keywords: Pedagogical Practices. Multiple Intelligences. Learning. Pedagogical innovation.

RÉSUMÉ

Cette étude visait à comprendre l'émergence des intelligences multiples dans la pratique, l'enseignement, et comme un domaine de recherche de trois classes de maternelle dans une école privée dans la ville de Feira de Santana - Bahia. Nous avons utilisé la méthode ethnographique, l'approche qualitative de la base de l'herméneutique et la collecte de données effectuée par observation participante, entretiens avec les enseignants de ces classes, les images et l'analyse de documents. Ainsi, la recherche a interprété la façon dont la théorie est établie et mise sur les pratiques d'enseignement et contextuellement expliqué que valide les actions observées comme des pratiques pédagogiques innovantes. Dans cette perspective, cette recherche fournit des concepts et des stratégies innovantes qui contribuent à l'enrichissement des pratiques des éducateurs et par conséquent à un apprentissage pour le développement des habiletés et des compétences des élèves.

Mots-clés: pratiques pédagogiques. Les intelligences multiples. Apprentissage. Innovation Pédagogique.

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo comprender el surgimiento de las inteligencias múltiples en la práctica pedagógica, teniendo como campo de investigación tres clases de educación infantil en una escuela privada en la ciudad de Feira de Santana - Bahia. Se utilizó el método etnográfico, el enfoque cualitativo con base hermenéutica y la recolección de datos a través de la observación participante, entrevista con los profesores de las referidas clases, imágenes y análisis de documentos. Así, la investigación interpretó la manera en que la teoría se fundamenta y se configura en las prácticas pedagógicas y explicitó, contextualmente, las acciones observadas que validaran las prácticas pedagógicas como innovadoras. En esta perspectiva, esta investigación proporciona conceptos y estrategias innovadoras que contribuirán al enriquecimiento de las prácticas de los educadores y, en consecuencia, para un aprendizaje direccionado al desarrollo de las habilidades y competencias de los alumnos.

Palabras clave: Prácticas Pedagógicas. Inteligencias Múltiples. Aprendizaje. Innovación Pedagógica.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

IMs - Inteligências Múltiplas

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PP - Projeto Pedagógico

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

MEC – Ministério da Educação e Cultura

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1- Diagnóstico da Inteligência Linguística ou Verbal | 25 |
| Quadro 2- Diagnóstico da Inteligência Intrapessoal..... | 26 |
| Quadro 3- Diagnóstico da Inteligência Lógico-matemática..... | 27 |
| Quadro 4- Diagnóstico da Inteligência Interpessoal..... | 27 |
| Quadro 5- Diagnóstico da Inteligência Visuo-espacial | 28 |
| Quadro 6- Diagnóstico da Inteligência Naturalista | 29 |
| Quadro 7- Diagnóstico da Inteligência Sonora ou Musical..... | 29 |
| Quadro 8- Diagnóstico da Inteligência Cinestésico-corporal..... | 30 |
| Quadro 9- O que colocar em um portfólio de IM..... | 51 |
| Quadro 10- Categoria Geral | 65 |
| Quadro 11- Programa de Capacitação Para os Educadores..... | 109 |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 1 |
| 1.1 PROBLEMÁTICA | 1 |
| 1.2 OBJETIVOS | 2 |
| 1.2.1 Objetivo Geral..... | 2 |
| 1.2.2 Objetivos Específicos | 2 |
| 1.3 JUSTIFICATIVA | 2 |
| 2 REVISÃO DA LITERATURA..... | 5 |
| 2.1 INOVAÇÃO PEDAGÓGICA..... | 8 |
| 2.2 INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS: TEORIA E CARACTERIZAÇÃO | 12 |
| 2.3 INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E SEUS ASPECTOS INOVADORES | 22 |
| 2.3.1 O Professor de Inteligências Múltiplas | 23 |
| 2.3.2 O Compromisso do Educador Diante da Aprendizagem do Aluno | 31 |
| 2.3.3 A Relação Professor – Aluno | 36 |
| 2.3.4 O Ambiente | 40 |
| 2.3.5 Planos de Aula e Programas IMs | 44 |
| 2.3.6 A Avaliação | 46 |
| 3 ASPECTOS METODOLÓGICOS | 55 |
| 3.1 ETAPAS, CAMPO E SUJEITOS DA PESQUISA..... | 57 |
| 4 CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS | 65 |
| 4.1 DESCRIÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E ATIVIDADES EM SALA DE AULA | 78 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 117 |
| 6 REFERÊNCIAS..... | 121 |
| 7 ANEXOS..... | 125 |
| 7.1 ANEXO A | 125 |
| 7.2 ANEXO B..... | 126 |
| 7.3 ANEXO C..... | 127 |
| 7.4 ANEXO D | 133 |
| 7.5 ANEXO E..... | 134 |

| | |
|-------------------------|------------|
| 7.6 ANEXO F | 135 |
| 7.7 ANEXO G | 136 |
| 7.8 ANEXO H | 137 |
| 7.9 ANEXO I..... | 138 |
| 7.10 ANEXO J..... | 139 |
| 8 APÊNDICE | 140 |

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de uma prática pedagógica inovadora é considerado como um desafio para muitos educadores nos últimos tempos. Isso pelo fato de não se conceber mais o uso de práticas autoritárias, tradicionais e simplórias que levem o aluno a treinar algo, como se este não tivesse a sua individualidade e faculdades mentais para pensar.

A prática pedagógica inovadora, pelo contrário, possibilita ao professor criar estratégias eficazes para promover a aprendizagem, desenvolver a autonomia, estimular a interação e despertar em seus alunos o prazer pela descoberta.

O desafio, então, merece atenção cuidadosa e especial por parte dos educadores, pois estes são os principais responsáveis por desenvolver ações inovadoras que venham romper com os métodos tradicionais de educação.

Tendo em vista essa realidade, é fundamental ao educador buscar o conhecimento sobre as novas concepções da educação, para que estas lhes dêem o suporte, o direcionamento a fim de mudar as suas práticas. É neste contexto que a presente pesquisa apresenta o aprofundamento nos estudos sobre a teoria das Inteligências Múltiplas (IMs), buscando encontrar a possibilidade de inovação nas práticas pedagógicas e compreender a sua forma de aplicação, as vantagens e implicações da mesma.

1.1 PROBLEMÁTICA

Em minha vivência como educadora tenho refletido sobre práticas educativas que por vezes são muito limitadas, pois muitas delas refletem experiências da escola tradicional. Desta forma essas práticas não contemplam as necessidades atuais dos alunos frente às exigências do mercado de trabalho.

Considerando este fato, busco responder ao seguinte problema: Como se configuram na emergência de uma prática pedagógica a utilização/apropriação da teoria das IMs? Como se explicitar a apropriação das IMs a partir do contexto concreto da pesquisa?

1.2 OBJETIVOS:

1.2.1 Objetivo Geral

- ☐ Compreender de forma contextualizada a emergência das IMs na Prática Pedagógica.

1.2.2 Objetivos Específicos

- ☐ Investigar de que forma o trabalho com IMs contribui para o êxito na aprendizagem.
- ☐ Interpretar como a teoria das IMs fundamenta e configura as práticas pedagógicas.
- ☐ Explicitar contextualmente o movimento de apropriação desta teoria pela prática pedagógica.

1.3 JUSTIFICATIVA

Como educadora, tenho observado as grandes mudanças que vêm ocorrendo no âmbito da vida em sociedade e creio que de alguma forma essas mudanças trazem implicações para a educação. É possível perceber que à medida que surgem novos paradigmas, vem atrelada a esses a necessidade de adaptação. Temos como exemplo, que cada ser humano encontra em sua rotina, no ambiente de trabalho, nas escolas ou faculdades e até mesmo no meio familiar, diversos problemas para serem resolvidos e, na maioria das vezes, o ser humano não sabe como agir diante de tantas perplexidades.

No contexto escolar tem-se vivenciado, na maioria das vezes, uma prática pedagógica descontextualizada da realidade social, pois os professores não se acham capacitados para ajudar os alunos a enfrentarem os desafios da vida. Em relação aos aspectos cognitivos, é claramente visível o auto-índice de alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem e demonstram ter também dificuldades para resolver problemas.

Pensando neste contexto é que levantei como questão foco da pesquisa é entender como a aplicação da teoria sobre as IMs pode ajudar no desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Esta teoria desenvolvida por Howard Gardner tem sido bastante

estudada por educadores em geral em busca de soluções para as demandas do setor educacional. Tendo em vista que a mesma se fundamenta em pesquisas da neurobiologia, os estudos recentes apontam, então, a existência de espaços de cognição no cérebro que contêm tipos diferenciados de inteligências.

Assim os educadores, ao obterem o conhecimento desta teoria, podem utilizá-la para enriquecer as suas práticas e estimular em seus alunos suas múltiplas inteligências, fazendo com que esses vençam suas dificuldades de aprendizagem e se tornem sujeitos autônomos com capacidades para vencer os obstáculos do cotidiano.

Portanto, este estudo visa apresentar a possibilidade de uma aprendizagem significativa e inovadora, combinando o intelecto e a capacidade à experiência.

Com efeito, esta pesquisa pretende atender às necessidades de conhecimento e prática de pais, professores e educadores em geral, e tentar encontrar artifícios para a superação dos problemas mencionados, preparando indivíduos para conviver numa sociedade em constante mudança do seu próprio conhecimento.

2 REVISÃO DA LITERATURA (REFERENCIAL TEÓRICO)

O fazer pedagógico exerce uma influência importante na aprendizagem do aluno, a depender do nível de compromisso, conhecimento e competência do educador ele poderá fazer a diferença na sua prática. Mas, para tal preparo, é necessário que haja a busca pelo novo, através de suporte teórico-científico e até mesmo o rompimento com paradigmas que por muito tempo estiveram alicerçados à prática pedagógica.

O principal objetivo educacional deve ser o de atender aos alunos em suas necessidades de desenvolvimento integral. Neste processo, o professor é aquele que valoriza o aluno como um ser único e procura compreender o seu contexto social. Diante deste contexto, fundamentamos nossa pesquisa nas abordagens construtivista, desenvolvida por Piaget, e sócio-interacionista, inspirada em Vygotsky, bem como nos estudos cognitivos desenvolvidos por Howard Gardner.

Em relação aos estudos da educação cognitiva, Fonseca (2001, p. 8) afirma que:

A educação cognitiva encerra uma visão dialógica do desenvolvimento cognitivo humano, uma construtivista e outra co-construtivista. A construtivista, inspirada em Piaget, visa a construção centrípeta, significativa e estruturada do conhecimento, e não a pura acumulação acrítica de dados de informação. A co-construtivista, inspirada em Vygotsky, reforça a construção centrífuga do conhecimento com base em interações sociais interiorizadas e mediatizadas envolvendo um diálogo intencional entre indivíduos experientes e inexperientes.

Dessa forma é possível encontrar fundamentos nessas teorias para o desenvolvimento da pesquisa, principalmente por considerar que os estudos desenvolvidos por Piaget tratam da formação do conhecimento na criança.

Estudos estes que mesmo sem considerar naquela época “as contribuições dos artefatos e invenções culturais, por um lado, e as contribuições de outros seres humanos, por outro” (GARDNER, 1994, p. 38) possibilitaram aos educadores e pesquisadores da área educacional compreender o processo de aprendizagem e aperfeiçoar então a sua prática de tal forma que auxiliasse a criança no seu desenvolvimento educacional, social e afetivo.

Em alusão aos estudos de Piaget, Gardner (1994, p. 29) ratifica:

Uma sinopse tão rápida dificilmente faz justiça à surpreendente complexidade ou aos curiosos detalhes do empreendimento piagetiano, que ele iniciou brilhantemente na primeira metade deste século, e que, ainda,

fornece emprego para muitos cientistas pesquisadores. Piaget não é apenas eminentemente digno de estudo, ele é fora de questão o único pensador dominante em seu campo, um vulto da estatura de Freud, que focalizou aspectos não-emocionais e não-motivacionais do desenvolvimento humano.

Segundo Ferreira (2002, p. 14):

A teoria de Piaget não é propriamente uma teoria de aprendizagem e sim uma teoria de desenvolvimento mental – trabalha com os aspectos da cognição da mente, explicando a origem e a estruturação do pensamento bem como os processos pelos quais os sujeitos constroem o conhecimento.

Foi a partir das abordagens construtivistas e co-construtivistas que Gardner fundamentou a teoria das IMs, procurando ir além, desvelando um caminho inovador de interação entre sujeitos e objetos.

O desenvolvimento do conhecimento na mente infantil, a conquista da autonomia e as relações de cooperação foi sem dúvida um grande legado deixado por Piaget aos educadores, especialmente os estudos nas áreas da Linguística e Matemática. Também encontramos nos estudos de Vygotsky a ênfase em uma aprendizagem mediatizada, através da interação entre uma pessoa experiente com outra menos experiente, como também a valorização dos conceitos de afetividade e intelecto.

Gardner (1994, p. 38) assim expressa a importância dos estudos desenvolvidos por Vygotsky:

Ao invocar explicitamente o conceito de cultura, nós tocamos, aqui, numa área remanescente da psicologia do desenvolvimento que emergiu com grande vigor no período pós-piagetiano. Surgindo principalmente do trabalho do inovador psicólogo soviético Lev Vygotsky e reforçada por aliados americanos,...

Seguindo estas linhas teóricas, Gardner apresenta a existência de oito tipos de inteligências que interagem entre si. Segundo estudos científicos, cada inteligência ocupa um determinado espaço no cérebro, no entanto, elas não trabalham isoladamente.

Segundo Armstrong (2001, p. 22):

As inteligências foram retiradas de contexto na teoria das IM apenas com o propósito de examinarmos seus aspectos essenciais e aprendermos a usá-las efetivamente. Não podemos esquecer de colocá-las de volta em seus contextos específicos culturalmente valorizados quando terminarmos de estudá-las formalmente.

Assim, Armstrong apresenta a importância de compreender o funcionamento de

cada inteligência descoberta por Gardner, mas ao mesmo tempo valorizar o sujeito como um todo. Pois cada forma de inteligência é valorizada por determinada cultura. Ainda apresenta os ambientes favoráveis para a aplicação da teoria e demonstra de forma prática uma comparação das medidas padronizadas de avaliação, mostrando a relevância da avaliação autêntica.

Contemplando o perfil do educador de Inteligências Múltiplas, Perrenoud (**apud** ANTUNES, 2001, p. 52) lembra que:

‘Uma vez constituída, nenhuma competência permanece adquirida por simples inércia’, as competências ‘não são pedras preciosas que se guarda em um cofre, onde permaneçam intactas, à espera do dia em que se precise delas’.

Em função de uma prática pedagógica inovadora, é essencial que o educador utilize toda a sua competência e compartilhe experiências, pois, em se tratando de Inteligências Múltiplas, a troca de saberes enriquece e aperfeiçoa a aplicação da teoria.

Antunes (2001, p. 31) esclarece que trabalhar com Inteligências Múltiplas, permite ao aluno desenvolver uma aprendizagem significativa. Ainda expõe de forma prática como um professor, apesar de se inteirar do conteúdo, pode cair no erro de estar transmitindo uma aprendizagem mecânica. Assim ele relata:

Na maior parte das vezes, quando o professor explica aos alunos o clima no Nordeste ou a saga dos bandeirantes, por exemplo, sua explanação apresenta evidente sentido e natural coerência para quem fala, mas nem sempre para o aluno que ouve. O que algumas vezes acredita estar sendo um recado para Ricardo, expressa, em verdade, a caótica sentença ouvida por Renata. Adulto, o professor certamente leu, refletiu, pensou, analisou, comparou, classificou e criticou mentalmente os temas que apresentou, fazendo-os interagir com seus saberes e construindo sólida significação, esta, entretanto, caso não seja construída passo a passo não poderá jamais ser compreendida pelo aluno, a quem resta a alternativa da aprendizagem mecânica.

A partir desse contexto, fica evidente que um dos grandes desafios dos educadores na atualidade é encontrar na teoria das Inteligências Múltiplas uma proposta inovadora para a educação, utilizando estratégias que contemplem a aprendizagem do aluno, auxiliando-o a transformar o conteúdo em conhecimento. Assim, esta revisão da literatura se propõe a esclarecer o conceito de Inovação Pedagógica e sua amplitude, como também apresentar a teoria e caracterização das IMs e os seus aspectos inovadores.

2.1 INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

O atual quadro da Educação está imerso em um mundo de incertezas, isto pelo fato de fazer parte de uma sociedade que está em constante mudança.

Esta situação está intrinsecamente relacionada com os fatos históricos que ao longo dos anos vem mudando a realidade social.

Historicamente, após a Segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos vieram à tona trazendo para o mundo um novo paradigma: a Globalização e o Sistema Neoliberal. Esse novo paradigma provocou sérias mudanças nos aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais.

Como não poderia ser diferente, a Educação, que está no centro deste jogo de interesses, se encontra com um grande desafio: ser um agente de inovação e mudança. Assim se pretende refletir neste texto o que vem a ser a Inovação Pedagógica.

E como aporte teórico para reflexão e prática da Inovação Pedagógica, busca-se inspiração nas teorias dos pensadores seminais do século XX.

De início tem-se como modelo a Pedagogia de Celestin Freinet. Para a época em que viveu, Freinet idealizou e realizou a escola do futuro, foi além dos limites do currículo, incentivou a interação social nos ambientes formais e informais, realizava os “cantinhos” que hoje podem ser interpretados como os ambientes de aprendizagem. Freinet teve a brilhante idéia de introduzir a tecnologia na sala de aula, através de uma impressora e assim ele despertou nos alunos o prazer pela leitura e pela escrita. Assim ele declara:

Infeliz educação a que pretende, pela explicação teórica, fazer crer aos indivíduos que podem ter acesso ao conhecimento pelo conhecimento e não pela experiência. Produziria apenas doentes do corpo e do espírito, falsos intelectuais inadaptados, homens incompletos e impotentes (FREINET, 1991, p. 42).

Diante do legado educacional deixado por Freinet, nota-se que existem vários caminhos para práticas pedagógicas inovadoras, o que precisa é boa vontade e dedicação por parte dos educadores.

Outro teórico que contribuiu com o conceito de Inovação Pedagógica foi Seymour Papert. Em seus estudos e práticas Papert diverge do paradigma instrucionista, pois não aceita a ideia de que o computador deva ensinar à criança, por isso ele defende que a

criança deve usar o computador para construir seu conhecimento, ou seja, o computador é apenas uma ferramenta, um mediador. A este respeito Papert (1985, p. 17) expressa:

[...] a frase “instrução ajudada pelo computador” (*computer-aided instruction*) significa fazer com que o computador ensine a criança. Pode-se dizer que o computador está sendo usado para “programar” a criança. Na minha perspectiva é a criança que deve programar o computador e, ao fazê-lo, ela adquire um sentimento de domínio sobre um dos mais modernos e poderosos equipamentos tecnológicos e estabelece um contato íntimo com algumas das idéias mais profundas da ciência, da matemática e da arte de construir modelos intelectuais.

Por esta fala conclui-se que, Inovação Pedagógica não é o simples fato de ter um computador na sala de aula, mas que através desta ferramenta os alunos tenham a oportunidade de criar, interagir e enriquecer os seus conhecimentos através das linguagens de programação.

Falar em Inovação Pedagógica é lembrar de todo legado deixado por Paulo Freire, todo o trabalho de conscientização, seu método de alfabetização aplicado na educação formal ou informal como também a prática dialógica, essas foram ideias que romperam com os paradigmas vigentes.

Na visão de Paulo Freire, a Educação não deveria se limitar a um conteúdo programático sem contemplar a realidade social e pessoal do educando. Por isso ele relata:

A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação (FREIRE, 1987, p. 84).

Considerando estes contextos fica claro que Inovação Pedagógica envolve toda prática que busca ultrapassar os limites da educação tradicional, que projeta com os seus alunos aquilo que eles poderão alcançar no futuro, mediante a aprendizagem, o interesse e a criatividade. Inovação Pedagógica é o ato de desenvolver a autonomia do aluno, tornando-o capaz, entre outras coisas, de dominar os recursos tecnológicos.

São relevantes também as reflexões de Fino (2005, p.2) sobre a importância de desenvolver experiências inovadoras na Educação, assim ele esclarece:

É, pois, essencial lançar experimentações para tirar ensinamentos sobre o que

poderia ser a escola, a universidade e a formação do futuro, associando estreitamente os professores, os formadores, os alunos, os pais e as respectivas organizações representantes, a indústria e os parceiros sociais. Esta recomendação visa, por conseguinte, desenvolver experiências inovadoras, que figurariam as hipóteses futuristas relativas à escola, à universidade e à formação, bem como formas mais eficazes de ensinar e aprender.

São bastante significativas as palavras acima citadas e, se comparadas com o pensamento de uma outra vertente progressista desenvolvida por John Dewey, notar-se-á a grande familiaridade nos propósitos, pois ambos os autores preocupados em criar meios inovadores para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, realçam a importância das experimentações e interesses dos mesmos.

Ao comentar sobre o livro *The child and the curriculum*, escrito por Dewey, Silva (2002, p. 23) esclarece que:

... ele achava importante levar em consideração no planeamento curricular, os interesses e as experiências das crianças e jovens. Para Dewey, a educação não era tanto uma preparação para a vida ocupacional adulta, como um local de vivência e prática direta de princípios democráticos.

Analisando este contexto com as propostas atuais de inovação, nota-se que as práticas pedagógicas tradicionais não contemplavam os interesses e experiências dos alunos, ao passo que as práticas pedagógicas inovadoras trazem um novo paradigma, um paradigma crítico que se esbarra com as práticas tradicionais. A este respeito Fino (2007, p. 3) declara:

A inovação pedagógica tem que ver, fundamentalmente, com mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico face às práticas pedagógicas tradicionais.

É possível relacionar este conceito de Fino à abordagem feita por Papert (1994, p. 12) quando apresenta Dewey como um educador que promoveu mudanças qualitativas na educação, assim ele argumenta:

Certamente, na época de Dewey não havia uma insatisfação com a Educação tão forte como a atual, que parece, às vezes, estar desejando aceitar a virtual destruição do sistema escolar público, ao invés de deixar que as coisas continuem como estão. Dewey permanece um herói para os que acreditam numa visão século 20 da criança como uma pessoa com direito à autodeterminação intelectual, e há pouca dúvida de que uma criança tratada com respeito e encorajamento em lugar de rejeição e punição se sairá melhor em qualquer sistema educacional.

Vale ressaltar as contribuições das teorias críticas do currículo, pois as mesmas trouxeram uma nova visão de modelo curricular ao descartar a noção de currículo criada por Bobbit e expressa em seu livro *The curriculum* (1918), onde o mesmo se inspirou na teoria da administração científica de Frederick Taylor e, segundo Silva (2002, p. 12), “no modelo de currículo de Bobbit, os estudantes devem ser processados como um produto fabril”.

Sendo assim, o que estava no centro do ensino desta teoria era a eficiência, ou seja, o sistema educacional teria que criar objetivos para avaliar as habilidades dos seus alunos a fim de constatar se estes estavam realmente sendo produtivos tais quais os funcionários de uma fábrica.

Felizmente surgem as teorias críticas a partir dos anos 60 para contestar as teorias tradicionais e trazer uma nova reformulação para a teoria educacional.

Nos estudos de Bourdieu e Passeron por exemplo, sobre o capital cultural eles demonstram que a cultura da classe dominante é enfatizada dentro da escola e por isso os alunos da classe dominada fracassam, são excluídos. A esse respeito Silva (2002, p. 34) confirma:

Os valores, os hábitos e costumes, os comportamentos da classe dominante são aqueles que são considerados como constituindo a cultura. Os valores e hábitos de outras classes podem ser qualquer outra coisa, mas não são a cultura.

Essa experiência sempre foi marcante no âmbito escolar, e por isso Bourdieu e Passeron buscaram, através dos seus estudos, propor ao sistema educacional que o mesmo ampliasse o “leque” de oportunidades para as crianças das classes dominadas. De que forma? Acrescentando em seus currículos escolares experiências iguais às que as crianças das classes dominantes tinham na família.

Dessa forma ambos defendiam a ideia de que as crianças das classes dominadas não seriam excluídas por já dominarem o capital cultural da classe dominante. Percebe-se nesta teoria um incentivo à inovação pedagógica, a partir do momento em que o educador cria oportunidades iguais para todos os alunos, independente de sua posição social.

Um aspecto fundamental que caracteriza a Inovação Pedagógica é a proposta do pensamento sistêmico defendida por Pena-Vega et al. (2008, p. 150) que diz que “não somente cada parte está no todo como o todo está também em cada parte; o indivíduo,

na sociedade, mas também a sociedade enquanto todo, no indivíduo”. Aplicando para a prática pedagógica a inovação se concretiza a partir do momento em que a criança aprende de forma contextualizada, não com conteúdos fragmentados, mas integrando-os ao seu contexto cultural e social. A este respeito Pena-Vega (2008, p. 151) alerta:

Nós é que produzimos modos de separação e que lhes ensinamos a constituir entidades separadas. As crianças aprendem em meio a categorias isolantes: a história, a geografia, a química, a física, sem aprender, ao mesmo tempo, que a história se situa sempre em espaços geográficos e que cada paisagem geográfica é o fruto de uma história terrestre; sem aprender que a química e a microfísica têm o mesmo objeto, mas em escalas diferentes. Nós ensinamos as crianças a conhecer os objetos isolando-os, ao passo que é preciso também reintegrá-los a seu ambiente para conhecê-los e que um ser vivo pode ser conhecido somente em sua relação com seu meio, de onde extrai energia e organização. Esquecem-se os vínculos entre todos os fenômenos e isso se torna desastroso no âmbito das ciências humanas.

Tomando por base estas considerações, atribuímos à Inovação Pedagógica o ato de valorização do pensamento complexo, nele o educador é desafiado a integrar à educação, o social e o cultural sempre separando e juntando e através desse processo romper com a educação tradicional instrucionista fabril, conduzindo o aluno à reflexão e compreensão do real.

Subsidiado nestas propostas, este projeto pretende através das experiências com Inteligências Múltiplas contribuir com tais formas eficazes de aprender.

2.2 INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS: TEORIA E CARACTERIZAÇÃO

Na década de 1980 surge uma nova perspectiva desenvolvida por Howard Gardner, Psicólogo e pesquisador da Universidade de Harvard, que, baseando-se na Antropologia e no estudo da mente humana, chegou à seguinte conclusão: “Uma inteligência implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural” (GARDNER, 1995, p. 21).

Neste aspecto, Gardner enfatiza que a iniciativa para criar produtos úteis a uma sociedade ou solucionar determinados problemas depende muito do vínculo estabelecido pela pessoa na sociedade a qual pertence. As inteligências recebem o estímulo do meio cultural e a resposta a tais estímulos se refletirão automaticamente em produtos finais superiores. Assim, a teoria aborda uma pluralidade de inteligências que precisam ser estimuladas para benefício pessoal e coletivo, ao contrário do que é

apresentado pela teoria tradicional.

Os testes de inteligência convencionais exploram apenas três dessas “inteligências”: lingüística, lógico matemática e a espacial. As outras quatro, que não se refletem nos escores de QI, são a inteligência musical, corporal-cinestésica, interpessoal e intrapessoal. Recentemente foi acrescentada uma oitava inteligência, a inteligência naturalista.

Reforçando este pensamento, Celso Antunes enriquece (2001, p.19):

As inteligências são potenciais biopsicológicos, capacidades para resolver problemas ou para criar produtos considerados de valor em um meio social. São capacidades de compreender, de adaptar-se, de contextualizar. São “ferramentas”, sistemas neurais que diferenciam uma pessoa da outra.

Desta forma, descarta-se a ideia de existir apenas uma inteligência geral, um elemento neurológico, pois Pierre Lévy (1993) mostra que na concepção de ecologia cognitiva, se busca ultrapassar a visão de isolamento, enfatizando que para pensar o indivíduo precisa estar envolvido na coletividade, no ambiente e por isso destaca que as inteligências são segmentos de uma ecologia cognitiva. Assim o que dá vida à inteligência é justamente tudo o que está englobado no meio ambiente, como a herança cultural, a ideologia, a escrita, a crença, enfim, os diversos meios. Assim Lévy (1993, p. 135) ratifica:

A inteligência ou a cognição são o resultado de redes complexas onde interagem um grande número de atores humanos, biológicos e técnicos. Não sou “eu” que sou inteligente, mas “eu” com o grupo humano do qual sou membro, com minha língua, com toda uma herança de métodos e tecnologias intelectuais (dentre as quais, o uso da escrita). Para citar apenas três elementos entre milhares de outros, sem o acesso às bibliotecas públicas, a prática em vários programas bastante úteis e numerosas conversas com os amigos, aquele que assina este texto não teria sido capaz de redigi-lo. Fora da coletividade, desprovido de tecnológicas intelectuais, “eu” não pensaria. O pretense sujeito inteligente nada mais é que um dos micro atores de uma ecologia cognitiva que o engloba e restringe.

Segundo Armstrong (2001. P. 22), a teoria de Gardner, apresenta alguns pontos-chave que precisam ser destacados:

- O primeiro diz que “toda pessoa possui todas as oito inteligências”, isso significa que todos têm capacidades em cada inteligência, claro que os níveis são diferenciados para cada tipo de pessoa;
- O segundo ponto diz que “a maioria das pessoas pode desenvolver cada

inteligência num nível adequado de competência”, sim, tudo vai depender do estímulo, da instrução, da motivação que se desenvolverá para elevar o nível de capacidade;

- O terceiro ponto enfatiza que “as inteligências, normalmente, funcionam juntas de maneira complexa”.

Portanto, esta teoria tem como ênfase, esclarecer pais, alunos, professores e profissionais a respeito da importância de se considerar e avaliar o ser humano a partir de todas as suas potencialidades, não de forma fragmentada. Assim, no contexto educacional, cabe à escola, especialmente ao professor competente ter uma visão voltada para esta nova compreensão.

A partir deste conceito, é possível perceber a importância de constatar quão pertinente é a aplicação das Múltiplas Inteligências na prática educativa, pois é nesse contexto que o educador auxiliará o educando na descoberta de suas capacidades e posteriormente ele desenvolverá maiores chances para lidar com situações imprevisíveis.

Atualmente muitos educadores utilizam métodos inovadores ensinando as crianças de uma forma que integre as áreas disciplinares e baseia-se nos interesses e nos talentos naturais das crianças: ensinar a ler e escrever, por exemplo, no contexto de um projeto de estudos sociais, ou ensinar conceitos matemáticos através do estudo da música. De certa maneira, estes educadores estão colocando em prática métodos inovadores valorizando os projetos cooperativos, a resolução prática de problemas e a íntima cooperação entre pais e professores.

Assim a Teoria de Gardner veio possibilitar aos educadores mais conhecimento em relação às habilidades de raciocínio, como também um melhor preparo para lidar com a nova demanda educacional, decorrente das transformações na organização do mercado de trabalho, nas formas de comunicação e de acesso à informação, nas relações familiares, na vida urbana, nos valores, nos princípios da cidadania e nas expectativas diante da vida. Em decorrência, essas alterações impelem as pessoas a se readaptarem às novas condições de vida, exigindo ao mesmo tempo cidadãos mais competentes e capacitados, pois, segundo Dewey (1975, p. 15):

Quanto mais é o homem experimentado, mais aguda se lhe torna a consciência (...) das contradições e dificuldades de uma completa inteligência do universo. É isso que dá ao homem uma divina inquietação, que o faz permanentemente insatisfeito e permanentemente empenhado na constante revisão de sua obra.

Assim, ao compreender que o homem tem em seu interior capacidades para resolver determinadas dificuldades da vida, Gardner entendeu também que devido a estudos restritos, o ser humano trabalhou durante muito tempo de forma limitada e devido a esta circunstância Gardner foi de encontro com os “testes de inteligência”, ou seja, os testes de QI — desenvolvidos por Binet em Paris no ano de 1900. Estes testes naquela época foram um sucesso para a psicologia, pois, permitia medir a capacidade mental de uma pessoa, no entanto Gardner demonstra que esta técnica surgiu de uma visão tradicional, que enfatizava as habilidades lingüísticas e lógico-matemática, e acreditava que o ser humano era proprietário de apenas uma inteligência, portanto, atendia uma escola com visão uniforme.

Nesta visão, a escola era utilizada apenas para transmitir informações, os professores levavam aos alunos, as informações que haviam aprendido e estes as assimilavam de forma mecânica. Gardner (1995, p. 143) declara:

De acordo com a visão uniforme, os alunos, tanto quanto possível, devem estudar as mesmas disciplinas. (Estas podem incluir uma forte dosagem dos valores da cultura ou subcultura dominante...). Além disso, tanto quanto possível, estas disciplinas devem ser transmitidas da mesma maneira para todos os alunos.

Necessita-se de uma escola voltada para atender as necessidades de crescimento pessoal, desenvolver competências e habilidades. Esta nova escola deve ser a estimuladora da inteligência levando o aluno a aprender a aprender, por isto esta teoria das Inteligências Múltiplas está baseada em parte, na ciência cognitiva e tem apresentado novas concepções sobre a mente que inclui a inteligência, a memória e a aprendizagem. A este respeito Hoffmann (2001, p. 111) declara:

As novas concepções de aprendizagem propõem fundamentalmente situações de busca contínua de novos conhecimentos, questionamento e crítica sobre as idéias em discussão, complementação através da leitura de diferentes portadores de texto, mobilização dos conhecimentos em variadas situações — problema, expressão diversificada do pensamento do aprendiz.

Assim, entende-se que através de uma prática construtiva, flexível, desenvolvendo a capacidade do aluno e considerando as diferenças individuais, o processo educativo estará contribuindo para a formação de sujeitos autônomos, pois:

A experiência humana fornece o material e a direção para as nossas experiências atuais. Se dela privássemos o homem, ele voltaria a níveis que

nenhuma vida selvagem nos pode fazer imaginar. Suprimir-lhe-íamos imediatamente tudo a que chamamos de espírito e inteligência, que outra coisa não são que hábitos mentais, laboriosos e longamente adquiridos. (DEWEY, 1975, p. 16).

Considerando esse aspecto tão característico do ser humano, que lhe está intrínseco, que é este espírito dinâmico, empreendedor, faz-se necessário abordar as características das Inteligências Múltiplas para assim poder compreendê-la dentro do cenário educacional.

A Inteligência Lingüística sempre foi a mais valorizada em todos os ramos de trabalhos, isso pelo fato de que nós seres humanos precisamos nos valer da fala para a realização de nossas necessidades básicas, como principalmente relacionarmo-nos em sociedade. Até mesmo pessoas que têm certa dificuldade para se comunicar, vêm-se obrigadas a fazer uso dela. Este tipo de inteligência está localizada no hemisfério cerebral esquerdo em uma área conhecida como “centro de broca”. Segundo Antunes (1998, p. 45) esta inteligência é:

Responsável pela criação de sentenças gramaticais, um indivíduo com danos nessa área pode compreender o sentido de palavras, ou até mesmo de frases, mas tem dificuldades para criar imagens mais complexas juntando as palavras que conhece. Mesmo populações surdas, que não puderam aprender a linguagem simbólica dos sinais, criam gestos e os utilizam como rudimentos de sua comunicação.

Neste sentido ela representa o domínio no uso das palavras, através dela o aluno desenvolve habilidades como: falar, escrever, compor, ordenar, traduzir, parafrasear, descrever, observar, sintetizar, concluir, avaliar, comparar e narrar.

A Inteligência Lógico-Matemática é caracterizada pela capacidade de reconhecer e resolver problemas, utilizando cálculos, raciocínio lógico, dedutivo e indutivo. Assim, no desenvolvimento de suas habilidades é capaz de: medir, provar, concluir, enumerar, comparar e seriar.

A Inteligência Visuoespacial demonstra que a pessoa tem uma fina sensibilidade ao perceber o mundo ao seu redor, neste mundo ela lança um olhar mais além, vendo as cores, as formas, as configurações espaciais e temporais e estabelece uma relação entre esses elementos. Também tem a capacidade de fazer transformações sobre este mundo percebido. A estimulação desta Inteligência permite desenvolver habilidades como: localizar-se no espaço, no tempo, comparar, transferir, observar, relatar, deduzir e combinar.

A Inteligência Sonora ou Musical é a facilidade de reconhecer os diversos sons, os seus ritmos, tom e melodia sejam eles naturais ou não. Nesta Inteligência a pessoa se torna hábil em observar, combinar, reproduzir, identificar, relatar e conceituar.

A Inteligência Interpessoal é uma sensibilidade aguçada para perceber os valores, respeitar as diferenças e compreender o outro. A estimulação desta Inteligência leva a pessoa a interagir, perceber e ser empático.

A Inteligência Intrapessoal é a capacidade de se valorizar, se motivar e ser altruísta. Pessoas com essa Inteligência aguçada são capazes de construir a própria realização sem quebrar os princípios morais da sociedade, elas apresentam auto-estima e autoconhecimento.

A Inteligência Naturalista é marcada pelo encanto para com o mundo natural, pela sensibilidade em reconhecer e cuidar de plantas e de animais e estabelecer a interdependência destes com o ser humano. O aperfeiçoamento desta Inteligência possibilita à pessoa, levantar hipóteses, classificar, selecionar, demonstrar e relatar.

A Inteligência Cinestésico Corporal é caracterizada pelo uso dos movimentos do corpo expressando habilidade e equilíbrio e relacionando-os à experiência mental. Ao desenvolver esta Inteligência propicia-se a habilidade de interpretar, interagir, demonstrar, relatar e têm-se como exemplo, as apresentações teatrais, atividades que envolvem danças, mímicas ou brincadeiras.

A Inteligência Pictórica é a capacidade de dar um novo tom aos desenhos pinturas e caricaturas transmitindo as cores da natureza, também é a facilidade de desenvolver trabalhos e projetos com a computação gráfica.

Para exemplificar de forma resumida as características das inteligências, Armstrong (2001, p. 16-17), apresenta um mapa resumido da Teoria das IMs (Anexo A).

Algumas dessas estruturas cerebrais serão apresentadas para melhor compreender a relação desta teoria com a educação.

Na Inteligência Linguística, os Componentes Centrais “são caracterizados pela sensibilidade aos sons, estrutura, significados e funções das palavras e da linguagem” (ARMSTRONG, 2001, p. 16).

Os Sistemas Simbólicos são definidos pelas “linguagens fonéticas (por exemplo, inglês)” (ARMSTRONG, 2001, p. 16).

Os Estágios Finais Superiores concretizam-se em “escritores e oradores como por exemplo, Virginia Woolf, Martin Luther King Jr.” (ARMSTRONG, 2001, p.16).

Os Sistemas Neurológicos (Área de Base) situam-se nos “Lobos frontal e temporal esquerdo (por exemplo, áreas de Broca/ de Wernick)” (ARMSTRONG, 2001, p. 17).

Os Fatores Desenvolvimentais é no início da infância que vem à tona progredindo até à velhice (ARMSTRONG, 2001, p. 17).

As Formas Valorizadas Pelas Culturas são vistas através da Literatura, todas as formas criativas de transmitir histórias oralmente (ARMSTRONG, 2001, p. 17).

Em relação à Inteligência Lógico-Matemática, os Componentes Centrais são caracterizados pela “sensibilidade a/e capacidade de discernir, padrões lógicos ou numéricos; capacidade de lidar com longas cadeias de raciocínio” (ARMSTRONG, 2001, p. 16).

Os Sistemas simbólicos são caracterizados pelas “linguagens de computador” (ARMSTRONG, 2001, p. 16).

Os Estágios Finais Superiores na Inteligência Matemática tem como modelos de concretização os cientistas e matemáticos, nestes os Sistemas Neurológicos encontram-se no “lobo parietal esquerdo, hemisfério direito, aflora na adolescência e no começo da idade adulta, no entanto a partir dos 40 anos começa a declinar. (ARMSTRONG, 2001, p. 16).

As Formas Valorizadas pelas Culturas demonstram-se através de “descobertas científicas, teorias matemáticas, sistemas de contagem e de classificação, etc. (ARMSTRONG, 2001, p. 17).

Os Componentes Centrais da Inteligência Espacial “concretizam-se pela facilidade em perceber um determinado espaço e nele projetar e efetuar mudanças. Os seus sistemas simbólicos são as linguagens ideográficas, os estágios finais superiores se concretizam em artistas e arquitetos. Seus sistemas neurológicos localizam-se em “regiões posteriores do hemisfério direito”. É na infância, geralmente por volta dos 9 e 10 anos que começa a se desenvolver o paradigma euclidiano e o gosto pela arte. As formas valorizadas pelas culturas são “trabalhos artísticos, sistemas de navegação, projetos arquitetônicos, invenções,etc) (ARMSTRONG, 2001, p. 16-17).

A Inteligência Cinestésica-corporal desenvolve como sistemas simbólicos a linguagem de sinais, os seus estágios finais são vistos em “atletas, dançarino e escultor”. Os sistemas neurológicos localizam no cerebelo, gânglios basais, córtex motor. Os fatores desenvolvimentais “variam dependendo do componente (força, flexibilidade,etc.) ou do domínio (ginástica, beisebol, mímica,etc)”. As formas

valorizadas pelas culturas consistem em artesanato, habilidades atléticas, esculturas, variedade de dança (ARMSTRONG, 2001, p. 16-17).

A Inteligência Musical apresenta como estruturas de sistemas simbólicos as notas musicais e o código Morse. Os estágios finais superiores concretizam-se em maestros, músicos em geral, compositores. Localiza-se no lobo temporal direito e é prematuramente desenvolvida. As formas valorizadas pelas culturas são “composições, execuções, gravações musicais, etc.” (ARMSTRONG, 2001, p. 16-17).

A Inteligência Interpessoal apresenta como sistemas simbólicos os “sinais sociais (por exemplo, gestos e expressões faciais)”. Os estados finais superiores são vistos em “conselheiro, líder político (por exemplo, Carl Rogers, Nelson Mandela)”. As suas áreas de base são “lobos frontais, lobo temporal (especialmente o hemisfério direito), sistema límbico”. Os fatores desenvolvimentais segundo Armstrong tem que ver com “apego/vinculação durante os primeiros três anos é crítico”. As formas valorizadas pelas culturas consistem em “documentos políticos, instituições sociais, etc.” (ARMSTRONG, 2001, p. 16-17).

A Inteligência Intrapessoal tem como sistemas simbólicos “símbolos do self (por exemplo, nos sonhos e trabalhos artísticos”, os estados finais superiores concretizam-se em “psicoterapeuta, líder religioso (por exemplo, Sigmund Freud, Buda). Os sistemas neurológicos localizam-se nos “lobos frontais, lobos parietais, sistema límbico. Em relação aos fatores desenvolvimentais, Armstrong (2001) esclarece que “a formação da fronteira entre o self e o outro nos três primeiros anos é crítica”. As formas valorizadas pelas culturas consistem em “sistemas religiosos, teorias psicológicas, ritos de passagem, etc. (ARMSTRONG, 2001, p. 16-17).

A Inteligência Naturalista apresenta como sistemas simbólicos os “sistemas de classificação de espécies (por exemplo, Lineu); mapas de habitat”. Como exemplos de estados finais superiores tem-se naturalistas e biólogos. Localiza-se em “áreas do lobo parietal esquerdo são importantes para distinguir entre seres “vivos” e “inanimados”. Os fatores desenvolvimentais tem que ver com a educação formal e informal, sobre esta inteligência, muitas evidências são constatadas logo cedo em algumas crianças. As formas valorizadas pelas culturas são vistas em “taxionomias raciais, conhecimento das ervas, rituais de caça, mitologias sobre espíritos de animais” (ARMSTRONG, 2001, p. 16-17).

Considerando as oito inteligências presentes no cérebro humano, Antunes (1998) apresenta um estudo que está se aperfeiçoando, desenvolvido pelos neurobiólogos que

chamou de “janelas de oportunidades”, (Anexo B) neste estudo eles apresentam os períodos de maior abertura para a aprendizagem do ser humano, como será descrito abaixo:

Concernente à Inteligência Espacial, o seu período de maior abertura e flexibilidade para o aprimoramento das funções mentais está entre os 05 aos 10 anos de idade. É neste período que pais e educadores precisam explorar a prática de exercícios físicos, como natação, judô, capoeira, Karatê, toda atividade física que enfatize a noção de lateralidade, também alfabetização cartográfica e jogos operatórios são estimuladores desta inteligência. É essencial desenvolver essas atividades, pois nesta fase o cérebro está regulando a noção de direita, esquerda, em cima e em baixo e a coordenação motora (ANTUNES, 1998, p. 22).

A Inteligência Lingüística ou verbal tem o seu período de maior abertura do nascimento aos 10 anos de idade, neste período o cérebro da criança está fazendo “conexão dos circuitos que transformam os sons em palavras.” Pais e educadores precisam estimular a conversação, incluir sempre novas palavras no vocabulário e estimular a adaptação a uma segunda língua (ANTUNES, 1998, p. 22).

A Inteligência Musical tem o seu período de maior abertura no cérebro entre os 03 aos 10 anos de idade. Segundo estudos, nesse período “as áreas do cérebro ligadas aos movimentos dos dedos da mão esquerda são muito sensíveis e facilitam a execução de instrumentos de corda.” (ANTUNES, 1998, p. 23). As “ginásticas” a serem desenvolvidas nessa fase são brincadeiras que envolvam cantigas, músicas, oportunizar à criança ouvir os sons da natureza e habituá-la a ouvir música mesmo quando estiver fazendo outras atividades (ANTUNES, 1998, p. 23).

A Inteligência Cinestésica corporal tem o seu período de maior abertura do nascimento aos 5 ou 6 anos de idade. Segundo Antunes o cérebro faz “associação entre olhar um objeto e agarrá-lo, assim como passagem de objetos de uma mão para outra.” As atividades a serem desenvolvidas nessa fase envolvem todas que estimulem o olfato, tato, o paladar e o movimento corporal (ANTUNES, 1998, p. 23).

As Inteligências Pessoais se desenvolvem a partir do nascimento até a puberdade. Neste período (ANTUNES, 1998, P. 23) relata que “os circuitos do sistema límbico começam a se conectar e se mostram muito sensíveis a estímulos provocados por outras pessoas”. Também relata que para estimular é importante demonstrar gestos de aceitação pela pessoa como por suas descobertas, atitudes de carinho e ludicidade são fundamentais para o estímulo (ANTUNES, 1998, p. 23).

A Inteligência Lógico-matemática se desenvolve a partir de 1 ano de idade e se estende até os 10 anos. Neste período, as ações da criança sobre os objetos irão definir e expandir o conhecimento matemático. Segundo Antunes (1998, p. 23) é necessário:

Acompanhar com atenção a evolução das funções simbólicas para as funções motoras. Exercícios com atividades sonoras que aprimorem o raciocínio lógico-matemático. Estimular desenhos e facilitar a descoberta das escalas presentes em todas as fotos e desenhos mostrados.

A Inteligência Pictórica se expande do nascimento aos 2 anos de idade, período em que o sentido da arte se liga à função visual, ou seja, ocorre uma ligação entre a retina e a área do cérebro. É importante estimular esta Inteligência usando cores, imagens, figuras e trabalhar a interpretação das mesmas (ANTUNES, 1998, p. 24).

A Inteligência Naturalista se desenvolve dos 4 meses aos 14 anos de idade. Neste período as sensações derivam de uma transformação provocada pelos sons. Para estimular esta inteligência basta desenvolver atividades simples que envolva os recursos da natureza (ANTUNES, 1998, p. 24).

Além das oito inteligências descobertas por Gardner, Antunes (1998, p. 26) esclarece que “Nilson Machado, doutor em educação pela USP, acrescenta a Inteligência Pictórica, embora Gardner não a considere como uma inteligência e sim, uma junção das inteligências espacial, cinestésica corporal e interpessoal”.

É possível acrescentar um elemento essencial que trará maiores possibilidades de ocorrer a aprendizagem nestes períodos de abertura da janela, que é a emoção, pois conforme relata Cury (2003, p. 112):

O acesso à memória dos computadores é livre. Na inteligência humana este acesso tem que passar pela barreira da emoção. Se uma pessoa está tranquila ou ansiosa, o grau de abertura da sua memória e, conseqüentemente, sua capacidade de pensar estarão afetados por essas emoções.

Assim fica mais uma vez esclarecida a importância de se priorizar um relacionamento agradável em sala de aula, onde a interação professor aluno se desenvolva em um clima harmonioso.

No desenvolvimento desta pesquisa é relevante compreender como se caracteriza as Inteligências Múltiplas e o período de abertura na mente humana, contudo é sumamente importante saber que ferramentas são úteis para estimulá-las. A esse respeito Antunes (1998, p. 107) declara:

... as maneiras formais de estimulação das inteligências incluem desde sistemas simbólicos articulados, como as disciplinas curriculares, até a diversidade crescente de meios, incluindo manuais, livros didáticos, mapas, revistas e jornais, vídeos, computadores e até “salas ambientes”.

Analisando esta declaração entende-se que para se fazer uma utilização pedagógica eficaz da teoria das Inteligências Múltiplas, a mesma precisa estar enquadrada em um paradigma inovador e construtivo, que possibilite a construção de um sujeito capaz de transformar o seu meio social e o seu desenvolvimento autônomo. A esse respeito enriquece Puig (1998) ao afirmar que todos os processos educativos devem se dirigir à construção de um sujeito autônomo, que, por sua vez, seja capaz de refletir e agir criticamente em relação a todos os elementos sociais que a ele se manifestam.

Neste contexto, entende-se que um dos grandes desafios para a educação que valoriza a prática das Múltiplas Inteligências é excluir completamente a aprendizagem mecânica que foi tanto utilizada pela abordagem tradicional e priorizar a abordagem significativa, pois segundo Antunes (2007, p.15) “a aprendizagem significativa é o processo pelo qual uma nova informação se relaciona de maneira não arbitrária e substantiva (não literal) à estrutura cognitiva do aprendiz”.

Para se colocar em prática a aprendizagem significativa é necessário que o professor desenvolva o seu trabalho tomando por base os conhecimentos já construídos pelo aluno, para assim fazer a mediação entre este saber, muitas vezes fragmentado, e contextualizá-lo, através da reflexão, da crítica, levando o aluno a fazer análises, descrever, comparar, classificar e sintetizar e, desta forma, promover a construção do conhecimento.

Entre vários desafios encontra-se também o de despertar no aluno o interesse pela investigação, ou seja, retomar a idéia de Dewey sobre o princípio do “aprender a aprender”, neste princípio é levado em conta a importância de descobrir as necessidades dos alunos, estimular a prática através da experiência pessoal.

2.3 INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E SEUS ASPECTOS INOVADORES

Ao estudar esta teoria, compreende-se que para considerá-la como facilitadora da aprendizagem do aluno, é preciso relacioná-la a alguns critérios que poderão lhe garantir tal característica. A teoria em si nada poderá fazer. Por isso, o presente capítulo

irá apresentar os aspectos que contribuem para a aplicação da mesma, como: O professor de IM, a relação professor-aluno, o ambiente, as atividades e a avaliação.

2.3.1 O Professor de Inteligências Múltiplas

Ao educador compete em primeira instância obter o conhecimento da teoria e em seguida aplicar para si mesmo alguns modelos de testes de identificação das IMs, pois como poderá colocar em prática algo que ele nem ao menos experimentou? Como transmitir os conteúdos nesta teoria, se ele não interiorizou? Ao proceder desta forma, o educador terá a oportunidade de conhecer o seu perfil de ensino e este conhecimento lhe ajudará a planejar melhor as suas aulas.

Armstrong (2001) apresenta um modelo de teste de identificação das IMs que pode ser utilizado pelos educadores (Anexo C). Segundo este modelo, o professor começa examinando o seu perfil a partir de cada item que irá assinalar se corresponde ou não com o seu modo de agir.

Para a Inteligência Lingüística, por exemplo, os itens estão relacionados à importância dos livros na vida do educador, ao gosto por jogos de palavras cruzadas, trava-línguas, rimas, também pela facilidade em aprender outra língua, bem como pela facilidade em compreender melhor as disciplinas de português, estudos sociais e história do que matemática e ciências. Pela atenção prestada nas palavras escritas em placas ou anúncios do que na paisagem quando está em uma viagem. (ARMSTRONG, 2001, p.28).

No inventário referente à Inteligência Lógico-matemática, são apresentadas perguntas relacionadas ao gosto do educador por fazer experimento, desenvolver atividades ou jogos que exijam pensamento lógico, se geralmente procura uma explicação racional para os fatos (ARMSTRONG, 2001, p. 28).

Em relação ao inventário da Inteligência Espacial, as perguntas fazem referência à sensibilidade do professor para com as cores, ilustrações e desenhos. Ao seu gosto em usar máquina fotográfica para registrar o que vê ao redor. Pela facilidade em aprender geometria, montar quebra-cabeças, labirintos e utilizar jogos visuais (ARMSTRONG, 2001, p. 29).

Referente ao teste da Inteligência Corporal-Cinestésica, as perguntas remetem-se ao gosto e facilidade que o professor tem para desenvolver atividade física, trabalhos manuais como: tricô, crochê, modelagem, trabalhos artesanais, pela facilidade em

gesticular ou usar a linguagem de sinais, por não se contentar em ler sobre algo, mas, praticá-lo, por desenvolver boa coordenação motora (ARMSTRONG, 2001, p. 29).

Em relação à Inteligência Musical, o inventário desdobra-se sobre questões de facilidade em aprender a tocar instrumentos musicais, cantar de forma harmoniosa, identificar notas musicais fora do tom, conhecer ritmos e músicas diferentes. Por gostar de cantar enquanto desenvolve outras atividades, e por gostar de ouvir músicas (ARMSTRONG, 2001, p. 30).

São destacadas no inventário da Inteligência Interpessoal perguntas que levem o professor a fazer análise do seu comportamento relacionado ao convívio com outras pessoas. Como por exemplo, se é solicitado para aconselhar, se procura pessoas para ajudá-lo quando tem problemas, se tem ao menos três amigos com quem possa desabafar, se gosta de estar no meio da multidão, se é considerado um líder por outras pessoas, se gosta de se envolver em atividades em que possa ajudar pessoas carentes ou em necessidade emocional ou espiritual (ARMSTRONG, 2001, p. 30).

No inventário da Inteligência Intrapessoal as perguntas ajudam o professor a refletir sobre o seu desenvolvimento pessoal. Se tem o hábito de passar tempo sozinho, se geralmente reflete sobre coisas importantes de vida, se costuma participar de seminários para enriquecimento pessoal, se é forte ao enfrentar as dificuldades, se desenvolve idéias próprias, se é perseverante e determinada (ARMSTRONG, 2001, p. 31).

E finalmente a Inteligência Naturalista leva o professor a refletir sobre o seu grau de envolvimento com os aspectos do mundo natural. Como por exemplo, o seu gosto por acampar, observar a natureza, visitar aquários, zoológicos, ter animais de estimação, desenvolver projetos de proteção ao meio ambiente e facilidade em identificar e diferenciar os seres da fauna e da flora (ARMSTRONG, 2001, p.31).

Ao responder as questões do inventário, o professor estará conhecendo o seu perfil de inteligência, ou seja, ele estará compreendendo que o seu perfil vai definir a forma como ele vai dar a aula. Obtendo assim este conhecimento, o professor pode corrigir-se, pois se ele tem uma forte tendência para a inteligência lingüística, é óbvio que em suas aulas irá prevalecer a aula expositiva, favorecendo os alunos que também compreendem melhor através da aula expositiva.

No entanto, a partir do momento em que ele passa a conhecer as múltiplas formas de ensinar, ele irá modificar a sua metodologia, agora não somente aula expositiva, mas, diversas experiências que venham contemplar os perfis dos alunos. Entende-se desta

forma que o professor de Inteligência Múltipla é totalmente comprometido com o seu desenvolvimento pessoal e acadêmico, pois ele entende que é a partir do seu compromisso que ele poderá auxiliar os seus alunos na aprendizagem.

É essencial ao professor conhecer o seu perfil, como também possibilitar ao seu aluno esse autoconhecimento, neste aspecto ele poderá aplicar o diagnóstico específico para os alunos atribuírem pontos para os itens solicitados. Nos quadros abaixo, desenvolvidos por Antunes, (2008, págs. 21-29) constam as opções S (Sim, com muita ênfase), s (Sim, com alguma ênfase), n (Não, com pouca ênfase e finalmente N (Não, com muita ênfase), em seguida ele pode pontuar os itens da seguinte forma: S=4; s = 3; n = 2; N= 1, assim poderá constatar qual Inteligência recebe maior pontuação.

1. Inteligência Lingüística ou Verbal

| Itens | S | s | N | n |
|---|---|---|---|---|
| 1. Gosta muito de ler e sempre está lendo alguma coisa | | | | |
| 2. Escolhe as palavras que escreve | | | | |
| 3. Procura esmerar-se ao falar e admira quem fala bem | | | | |
| 4. Gosta de consultar dicionário para descobrir novas palavras | | | | |
| 5. Ouve notícias com interesse | | | | |
| 6. Consulta jornais diariamente, deferentes sessões | | | | |
| 7. Aprende melhor quando grava sua fala ou o que ouviu | | | | |
| 8. Adora Palavras Cruzadas | | | | |
| 9. É bom em senhas ou Trocadilhos | | | | |
| 10. Gosta de poesias e se emociona com algumas | | | | |
| 11. Gosta de fazer Travas-línguas, Não diga Não, Anagramas etc. | | | | |
| 12. Possui facilidade para rimar | | | | |
| 13. É bom para fazer sínteses | | | | |
| 14. É bom para inventar manchetes ou slogans | | | | |
| 15. Tem facilidade para improvisar | | | | |
| 16. Interessa-se por outras línguas | | | | |
| 17. Incorpora palavras novas ao seu falar | | | | |
| 18. Faz diários com prazer | | | | |
| 19. Lembra-se de livros que leu | | | | |
| 20. É bom aluno em língua Portuguesa | | | | |

Quadro 1 – Diagnóstico da Inteligência Lingüística Para Alunos

Fonte: (Antunes, 2008, p.22)

2. Inteligência Intrapessoal

| Itens | S | s | N | n |
|---|---|---|---|---|
| 1. Prefere trabalhar individualmente que em grupo | | | | |
| 2. Gosta de meditar, pensar na vida, refletir sobre projetos | | | | |
| 3. Interessa-se em se conhecer melhor e procura ajuda | | | | |
| 4. Revela interesse por leituras sobre auto-estima | | | | |
| 5. Apresenta interesse por questões de natureza psicológica | | | | |
| 6. Possui segurança e confiança em si | | | | |
| 7. Reage às dificuldades com serenidade e bravura | | | | |
| 8. Gosta de pensar em seu futuro e planejar | | | | |
| 9. Identifica e reconhece suas limitações | | | | |
| 10. Percebe com clareza seus limites | | | | |
| 11. Não se sente “em sua praia” no meio de multidões | | | | |
| 12. Defende suas idéias, mesmo que desagradando alguns amigos | | | | |
| 13. Gosta de anotar seus pensamentos | | | | |
| 14. Motiva-se com facilidade e possui metas próprias | | | | |
| 15. Não aceita quebras em seu sistema de valores | | | | |
| 16. Aprecia bastante nos outros virtudes que não apresenta | | | | |
| 17. Possui intuição | | | | |
| 18. Deseja ser diferente dos demais | | | | |
| 19. Prefere elogiar-se a ser elogiado pelos outros | | | | |
| 20. Sabe discriminar com clareza as emoções que atravessa | | | | |

Quadro 2 – Diagnóstico da Inteligência Intrapessoal Para Alunos

Fonte: (Antunes, 2008, p.23)

3. Inteligência Lógico-matemática

| Itens | S | s | N | N |
|--|---|---|---|---|
| 1. Adora enigmas, senhas, problemas lógicos | | | | |
| 2. Faz cálculos de cabeça | | | | |
| 3. Gosta de propor problemas de cálculos ou outras operações | | | | |
| 4. Analisa dados com facilidade | | | | |
| 5. Trabalha bem com médias, proporções e outros esquemas | | | | |
| 6. Trabalha bem com medidas, números, noções de estatística | | | | |
| 7. Gosta de fazer experiências com palitos, água, areia etc. | | | | |
| 8. Percebe a geometria nos objetos e paisagens que vê | | | | |
| 9. Busca sequência lógica nas ideias | | | | |
| 10. Incomoda-se com a falta de padrões de regularidade nas coisas | | | | |
| 11. Prefere usar a razão aos sentimentos | | | | |
| 12. Interessa-se pelo progresso da Ciência | | | | |
| 13. Aprecia a Arquitetura | | | | |
| 14. Não tem dificuldade para usar linguagens matemáticas no computadores. Exemplo: Excel | | | | |
| 15. Consegue pensar em conceitos abstratos mesmo sem usar palavras | | | | |
| 16. Gosta de medir as coisas | | | | |
| 17. Não se perde em raciocínios relativamente longos | | | | |
| 18. É bom aluno em Ciências Exatas | | | | |

Quadro 3 – Diagnóstico da Inteligência Lógico-matemática Para Alunos

Fonte: (Antunes, 2008, p. 24)

4. Inteligência Interpessoal

| Itens | S | s | N | N |
|--|---|---|---|---|
| 1. Toma iniciativa e lidera campanhas de ajuda e apoio | | | | |
| 2. É procurado por outras pessoas para solicitar sua ajuda | | | | |
| 3. Sabe aconselhar outras pessoas | | | | |
| 4. sente-se bem em meio a outras pessoas | | | | |
| 5. Comunica-se com facilidade | | | | |
| 6. Prefere esportes coletivos | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| 7. Gosta de conversar com pessoas mais velhas e ouvir conselhos | | | | |
| 8. Possui diversos amigos | | | | |
| 9. Prefere estudar em grupo | | | | |
| 10. Prefere passatempos coletivos | | | | |
| 11. Gosta de cinema, teatro, reuniões, quermesses | | | | |
| 12. Mostra prestatividade voluntária | | | | |
| 13. Revela sentimentos de empatia, “sofre” com o sofrimento dos outros | | | | |
| 14. Ainda que aceite ser liderado, se necessário sabe liderar | | | | |
| 15. É capaz de “levantar o astral” de seus amigos e colegas | | | | |
| 16. Mostra solidariedade ao sofrimento mesmo que de desconhecidos | | | | |
| 17. É mais comum estar alegre que triste | | | | |
| 18. Parece que sabe adivinhar o que outras pessoas gostam ou não | | | | |

Quadro 4 – Diagnóstico da Inteligência Interpessoal Para Alunos

Fonte: (Antunes, 2008, p. 25)

5. Inteligência Visuo-espacial

| Itens | S | s | N | n |
|--|---|---|---|---|
| 1. Mostra interesse pela beleza e pela harmonia nas coisas | | | | |
| 2. Possui imaginação fértil | | | | |
| 3. Costuma “sonhar de olhos abertos”, inventa histórias | | | | |
| 4. Gosta de fotografar e filmar | | | | |
| 5. Compreende mapas, cartas e plantas com facilidade | | | | |
| 6. Sabe explicar caminhos | | | | |
| 7. Compreende explicações sobre caminhos por lugares desconhecidos | | | | |
| 8. Gosta de quebra-cabeças, tangrans, labirintos | | | | |
| 9. Resolve com facilidade jogos dos 7 erros, charadas, anagramas | | | | |
| 10. Gosta de desenhar | | | | |
| 11. Aprecia desenhos, figuras, imagens gráficas | | | | |
| 12. Possui facilidade em linguagens do computador tipo Power point | | | | |
| 13. Gosta de geometria | | | | |
| 14. Desenha o corpo humano com proporções | | | | |
| 15. É capaz de mudar sua perspectiva ao olhar objetos | | | | |
| 16. Gosta de rabiscar folhas | | | | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| 17. Possui facilidade com origamis | | | | |
| 18. Geografia, História e Ciências são matérias favoritas | | | | |
| 19. É bom em fazer mapas | | | | |
| 20. Gosta de inventar quebra-cabeças | | | | |

Quadro 5 – Diagnóstico da Inteligência Visuo-espacial Para Alunos

Fonte: (Antunes, 2008, p. 26)

6. Inteligência Naturalista

| Itens | S | s | N | n |
|--|---|---|---|---|
| 1. Gosta de acampar ou passear pelo campo, fazenda ou mata | | | | |
| 2. Aprecia aulas de campo | | | | |
| 3. É um bom observador da natureza | | | | |
| 4. Gosta de animais e de plantas | | | | |
| 5. Interessa-se pelo estudo da vida animal | | | | |
| 6. Participa ou gostaria de participar de campanhas ecológicas | | | | |
| 7. Sente verdadeira “compaixão” ao ver animal ou planta agredida | | | | |
| 8. Prefere flores naturais às artificiais | | | | |
| 9. Tem ou gostaria de ter animais de estimação | | | | |
| 10. Tem facilidade em identificar espécies animais | | | | |
| 11. Reconhece diferentes tipos de flores e plantas | | | | |
| 12. Gosta de revistas e livros sobre a natureza | | | | |
| 13. Gosta de assistir documentários sobre a vida animal | | | | |
| 14. Coleciona rochas, folhas, etc. | | | | |
| 15. Adora visitar zoológicos, aquários ou jardins botânicos | | | | |
| 16. Observa detalhes em uma trilha | | | | |
| 17. Revolta-se com agressões ambientais | | | | |
| 18. Ciências, Botânica, Zoologia são matérias de que gosta | | | | |

Quadro 6 – Diagnóstico da Inteligência Naturalista Para Alunos

Fonte: (Antunes, 2008, p. 27)

7. Inteligência Sonora ou Musical

| Itens | S | s | N | N |
|-----------------------|---|---|---|---|
| 1. Adora ouvir música | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| 2. Demonstra facilidade em trabalhar com ritmos e sons | | | | |
| 3. Gosta de integrar um coral | | | | |
| 4. Sabe ler uma pauta musical | | | | |
| 5. Percebe uma nota musical fora do tom. Gosta de aprender a tocar | | | | |
| 6. É bom para inventar paródias sobre temas que estuda | | | | |
| 7. Em todos os momentos está batucando ou cantarolando | | | | |
| 8. Aprecia “jingles” ouvidos na TV | | | | |
| 9. Identifica cantos de pássaros diferentes | | | | |
| 10. Possui capacidade de diferenciar sons no cotidiano | | | | |
| 11. Pode marcar, com facilidade, um ritmo com um instrumento | | | | |
| 12. Gosta de assobiar e aprende diferentes tipos de assobios | | | | |
| 13. Possui boa memória musical | | | | |
| 14. Gosta de músicas, mesmo cantadas em línguas desconhecidas | | | | |
| 15. Interessa-se em saber quais as músicas de maior sucesso | | | | |
| 16. Prefere comprar um CD musical a outro objeto | | | | |
| 17. Sabe muita coisa sobre cantores ou músicos | | | | |
| 18. Sabe imaginar fundos musicais para temas estudados | | | | |

Quadro 7 – Diagnóstico da Inteligência Sonora ou Musical Para Alunos

Fonte: (Antunes, 2008, p. 28)

8. Inteligência Cinestésico-Corporal

| Itens | S | s | N | N |
|---|---|---|---|---|
| 1. Gosta de praticar atividades esportivas com regularidade | | | | |
| 2. Aprecia ou pratica danças | | | | |
| 3. Possui boa linguagem gestual | | | | |
| 4. Possui destreza manual | | | | |
| 5. Tem dificuldade em ficar quieto ou parado | | | | |
| 6. Mostra jeito para costurar, fazer tricô ou consertar objetos | | | | |
| 7. Sabe fazer entalhes em madeira | | | | |
| 8. Trabalha bem com cerâmica | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| 9. Suas melhores idéias “aparecem” quando pratica um esporte | | | | |
| 10. Gosta de ver e assistir programas esportivos | | | | |
| 11. Gosta de passar seu tempo ao ar livre | | | | |
| 12. Ao falar costuma gesticular | | | | |
| 13. Gosta de tocar nas coisas para percebê-las melhor | | | | |
| 14. Mostra coragem em esportes radicais | | | | |
| 15. Ao apanhar um jornal, busca primeiro a sessão de esportes | | | | |
| 16. Acredita que possui jeito para dançar ou outras formas corporais | | | | |
| 17. Aprecia uma alimentação saudável | | | | |
| 18. A Educação Física é a disciplina escolar favorita | | | | |

Quadro 8 – Diagnóstico da Inteligência Cinestésico-Corporal Para Alunos

Fonte: (Antunes, 2008, p.29)

A partir do momento em que o professor começa a trabalhar utilizando estratégias que envolvam Inteligências Múltiplas, torna-se essencial que o próprio aluno tenha interesse em identificar o seu perfil. Cabe então, ao professor esclarecer a teoria e oportunizar ao aluno o momento de realizar o diagnóstico.

Ao adquirir esse esclarecimento e ao compreender o seu perfil de inteligência, o aluno estará desenvolvendo a sua autonomia e, quando nos referimos à autonomia voltada para as Inteligências Múltiplas, nos referimos não somente à questão da aprendizagem de conteúdos, mas, ao conceito de um aluno autônomo, que utiliza as suas Inteligências para fazer escolhas certas nos desafios da vida, para ponderar quando necessário, para ouvir, obedecer regras, enfim, um aluno que usa toda a sua potencialidade para o seu crescimento pessoal, social, emocional e físico, além de empenhar-se para o bem do próximo e da sociedade.

As considerações acima apresentadas serão mais eficientes se praticadas com compromisso e competência, assim, este tópicos serão apresentados como essenciais ao professor de Inteligências Múltiplas.

2.3.2 O Compromisso do educador diante da aprendizagem do aluno

Segundo Schön (2000, p. 80):

O dilema do professor é ainda maior quando ele entende que não pode ensinar, em muitas situações de sala de aula, o que o estudante precisa aprender: “ele pode aprendê-lo somente educando a si mesmo e só pode

educar-se começando a fazer o que ainda não entende.

Realmente, as diversas situações vivenciadas em sala de aula, podem tornar-se um fardo, para o aluno e para o educador, quando este adota um estilo totalmente tradicional, desvinculado do contexto social do aluno e sem levar em consideração os seus aspectos individuais. Neste contexto, Freire (1987 p. 58) declara:

Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educando se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros.

A partir daí é possível compreender que há um aspecto essencial que deve nortear a prática do educador, que é a sua competência, ou seja, o seu saber fazer bem, pois através de uma prática competente, o educador terá êxito em todos os seus empreendimentos. A esse respeito, Rios (1993, p. 47) esclarece:

Afirmo que o saber fazer bem tem uma dimensão técnica, a do saber e do saber fazer, isto é, do domínio dos conteúdos de que o sujeito necessita para desempenhar o seu papel, aquilo que se requer dele socialmente, articulado com o domínio das técnicas, das estratégias que permitam que ele, digamos, “dê conta de seu recado”, em seu trabalho.

Assim, neste saber fazer bem, entende-se que na aplicação pedagógica das Inteligências Múltiplas, o educador há de ser criativo, inovador, desenvolver uma prática mediadora que possibilite a aprendizagem e estimule o desenvolvimento de competências no aluno. Segundo Perrenoud (**apud** ANTUNES, 2001, p. 18):

Competência em educação é a faculdade de mobilizar diversos recursos cognitivos – que incluem saberes, informações, habilidades operatórias e principalmente inteligências – para, com eficácia e pertinência, enfrentar e solucionar uma série de situações ou de problemas.

A partir deste conceito Antunes (2001, p. 36-41) apresenta as competências sugeridas por Perrenoud para serem estimuladas nos alunos:

- Dominar integralmente a leitura, lidar com símbolos e signos e, assim, beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida;
- Perceber a matemática em suas relações com a geografia e a história,

“matematizar” suas relações com os saberes do mundo e resolver problemas;

- Conhecer, compreender, interpretar, analisar, relacionar, comparar e sintetizar dados, fatos e situações do cotidiano e, por meio dessa imersão, adquirir não só uma qualificação profissional, mas competências que capacitem o aluno a enfrentar inúmeras situações;
- Fazer da escola, de maneira geral, e da sala de aula, de forma específica, um espaço de verdadeira socialização;
- Descobrir progressivamente o encanto e a beleza nas expressões culturais de sua gente e de seu entorno;
- Saber procurar, localizar, contextualizar e usar racionalmente as informações disponíveis;
- Saber selecionar, escolher e classificar as informações recebidas, perceber de maneira crítica os diferentes meios e formas de comunicação, para mais conscientemente desenvolver sua personalidade e estar a altura de agir cada vez com maior autonomia e discernimento.

Estes princípios sugeridos demonstram serem ao mesmo tempo as estratégias necessárias para se por em prática as Inteligências Múltiplas e, ao mesmo tempo em que o professor propõe essa transformação no aluno, ocorre também a sua própria transformação, pois uma prática pedagógica bem direcionada, com diálogo e interação promove o crescimento do educando e do educador.

Nesta nova teoria desenvolvida por Gardner não há espaço para o professor que não busca desenvolver novas competências, pois a mesma exige muita mobilização por parte do educador e do educando. Ao aplicar esta teoria o professor se torna um especialista em aprendizagem, pois além de dominar o conteúdo ele conhece os meios eficazes para transmiti-los, ele leva em consideração aspectos importantes como: a adaptação da metodologia aos conteúdos, a faixa etária dos alunos, o ambiente de trabalho, ele pensa no aluno e em todo o seu contexto social.

Outro ponto positivo da competência do educador é que ele trabalha baseado nos conhecimentos prévios do aluno, não há como dissociar os saberes anteriores dos novos saberes. Ao proceder desta forma o professor pode encorajar o aluno a buscar o progresso em cada etapa da aprendizagem.

Ainda em relação ao compromisso do educador frente à aplicação das Inteligências Múltiplas, Perrenoud (**apud** ANTUNES, 2001, p. 42-52) propõe alguns princípios que favorecem a progressiva transformação do mestre, quais sejam: O

primeiro princípio propõe que o professor seja organizado e saiba dirigir situações de aprendizagem. A organização do professor lhe permite selecionar criteriosamente os conteúdos a serem ensinados relacionando-os aos objetivos propostos. Também é preciso desenvolver uma prática baseada nos erros e nos obstáculos da aprendizagem, o professor precisa estar atento, precisa diagnosticar os erros do aluno para ajudá-lo na superação dos mesmos. Segundo Luckesi (2002, p. 57):

Os erros da aprendizagem, que emergem a partir de um padrão de conduta cognitivo ou prático já estabelecido pela ciência ou pela tecnologia, servem positivamente de ponto de partida para o avanço, na medida em que são identificados e compreendidos, e sua compreensão é o passo fundamental para a sua superação.

Neste contexto entende-se que o critério de eficiência da prática pedagógica do professor é a própria eficiência da aprendizagem do aluno.

O segundo princípio a ser considerado é: Administrar a progressão das atividades, que segundo Antunes (2001, p. 44-45) envolve desenvolver em sua prática competências como:

- Procurar criar e administrar situações problemas ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos.
- Deve-se também buscar estabelecer laços com as teorias interligadas às atividades de aprendizagem.
- Desenvolver a cooperação entre os alunos.
- Observar e avaliar progressivamente os passos dados pelos alunos tendo em mente sua “formação”.
- Fazer permanente balanço de competências e tomar decisões de progressão.

Entende-se o quanto é importante desenvolver ações educativas organizadas pelo professor, são essas ações que desencadeiam o processo de aprendizagem.

O terceiro princípio é bastante discutido nos meios acadêmicos e sumamente importante é a sua aplicação: É essencial a todo professor dominar e fazer uso de novas tecnologias, e nessa área Antunes (2001, p. 47-48) propõe a cada professor:

- Usar e ensinar os alunos a usar editores de texto.
- Explorar as potencialidades didáticas dos CD-ROMS e de outros programas.
- Usar a internet como “ferramenta” de pesquisa e estimular a comunicação a distância por meio da telemática.

Não há como descartar a possibilidade do uso da informática nas aulas

construtivas, existe uma riqueza no universo da informática que precisa ser explorado em sala de aula, através de um trabalho bem direcionado pelo educador.

O quarto princípio que favorece a progressiva transformação do mestre diz que: É essencial que todo professor possa administrar e buscar superar os conflitos éticos da profissão e administrar sua formação contínua e permanente. É verdade que os professores têm enfrentado diversas dificuldades no seu dia-a-dia que envolvem questões de relacionamentos com alunos, injustiça salarial, desrespeito, violência e muito mais. Na maioria das vezes esse educador formado em pedagogia tem se tornado um verdadeiro psicólogo, um orientador, um pai ou mãe muitas vezes. Assim o educador tem administrado a sua profissão, enfatizando na vida de seus alunos os valores que foram esquecidos, os princípios de cidadania, a formação solidária, o diálogo incessante a fim de evitar a violência, ele possibilita a construção da personalidade autônoma.

Observando as competências que foram expostas acima, evidencia-se que ao trabalhar com os seus alunos de uma forma que desenvolva as Inteligências Múltiplas, o educador estará contribuindo para a formação de cidadãos com alta capacidade de enfrentar um mundo em constante mutação, espera-se, pois, que sejam esses alunos os que irão transformar a realidade do seu entorno social. A respeito da importância desse compromisso, Freire (1979, p. 190) esclarece:

Esta é a razão pela qual o verdadeiro compromisso, que é sempre solidário, não pode reduzir-se jamais a gestos de falsa generosidade, nem tampouco ser um ato unilateral, no qual quem se compromete é o sujeito ativo do trabalho comprometido e aquele com quem se compromete a incidência de seu compromisso, que, sendo encontro dinâmico de homens solidários, ao alcançar aqueles com os quais alguém se compromete, volta destes para ele, abraçando a todos num único gesto amoroso.

E por fim, apresentamos um aspecto por demais importante que precisa estar inserido na formação diária do educador, tem que ver com o alto grau do seu conhecimento cultural, como apresentado por Sousa (2000, p. 2) a este respeito ela esclarece:

Já não basta dominar rigorosamente as noções da Física ou da Matemática, das Línguas ou da história ou então deter mais algum conhecimento sobre metodologias e técnicas de ensino, quando se é, afinal, um completo analfabeto cultural, sem qualquer visão social, desconhecendo normas deontológicas elementares.

Ao considerar tais reflexões, compreendemos que repousa sobre o educador, grandes e profundas responsabilidades, mas, atreladas a estas estão os privilégios de ser um educador, privilégio de participar ativamente na construção do saber dos seus alunos, e não somente isto, de participar no processo de transmissão de valores que irão influenciar a sua vida adulta.

Neste aspecto, certificamos que ao assim proceder, o educador se enquadra no modelo teórico de desenvolvimento pessoal do professor, presente nos três pilares apresentados por Sousa (2000, p. 2): Assim ela apresenta: “O do desenvolvimento global (1); o da cognitização (2) e o do equilíbrio entre a preservação de si e a necessidade de relação (3)”. A realização de uma prática pedagógica pautada nos três pilares reflete a postura de um educador competente, realizado e comprometido.

Em suma, para se obter o êxito em uma prática pedagógica que contemple as Inteligências Múltiplas, há a necessidade de se proceder dentro dos três pilares apresentados. Assim será abordado o próximo tópico como um referencial de imprescindível valor que contribui para a construção do conhecimento do aluno e que está relacionado com o terceiro pilar do desenvolvimento pessoal do educador:

2.3.3 A Relação Professor – Aluno

O processo de aprendizagem do aluno tem muito a ver com o clima sócio-emocional desenvolvido pelo professor na convivência em sala de aula. Essa interação é a mola propulsora que facilita a aplicação das práticas pedagógicas com o fim de desenvolver as Inteligências Múltiplas. É de suma responsabilidade do professor, desenvolver meios para que o relacionamento ocorra de forma alegre, amigável, interativo, que haja diálogo e colaboração entre ambos. Alunos e professores desempenham papéis diferenciados na escola. O aluno é aquele que chega trazendo os seus conhecimentos prévios e troca as suas ideias com o professor e com os colegas. Está em uma posição ativa e construtiva, pois, a partir do momento em que troca os seus conhecimentos, está também aprendendo em interação com os colegas e professores.

O professor por sua vez, é aquele que faz a mediação do trabalho a ser seguido, mas, muito mais do que trabalhar os conteúdos é preciso favorecer um clima de acolhimento e segurança aos seus alunos. Conforme citam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS), (1997, p. 97,98).

A criação de um clima favorável a esse aprendizado depende do compromisso do professor em aceitar contribuições dos alunos (respeitando-as, mesmo quando apresentadas de forma confusa ou incorreta) e em favorecer o respeito, por parte do grupo, assegurando a participação de todos os alunos.

Com este pensamento entende-se que na prática do educador deve prevalecer o amor, o respeito para com as diferenças individuais, a paciência para acompanhar aqueles que por algum motivo não se encontram em um estágio mais desenvolvido. É neste momento que o educador irá acolhê-lo amorosamente envolvendo-o no processo de aprendizagem.

Durante muito tempo o processo educativo desenvolveu uma prática de controle social, as relações professor-aluno eram determinadas prevalecendo a autoridade e a subordinação. Em sua prática pedagógica, o professor era o agente controlador da educação sistemática, o estilo de ensino que prevalecia era centrado no ensino e no professor e não havia nenhum vínculo de afetividade entre ambos.

Bourdieu e Passeron (**apud** GOMES, 1994) dizem que o professor desempenha um papel que compreende a relação de comunicação pedagógica (o ensino) como uma relação formalmente igualitária, que reproduz e legitima, assim eles argumentam que a comunicação pedagógica, assim como qualquer comunicação cultural, exige, para sua plena compreensão e aproveitamento, que os alunos dominem o código utilizado na produção dessa comunicação. Neste caso, os professores transmitem a mensagem igualmente para todos, no entanto, nem todos possuem os mesmos instrumentos de decodificação, apenas aqueles que têm a cultura escolar como um seguimento da cultura familiar.

É justamente neste ponto que se pretende mostrar a ineficácia de teorias tradicionais. Este conceito acima exposto apresenta uma prática em que o educador não diversifica a sua metodologia para transmitir o conteúdo aos seus alunos, nesta visão não há uma preocupação com os diferentes estilos de aprendizagem, pois se considera que, se o aluno já tem uma cultura socialmente herdada, então ele terá maiores chances de compreender o conteúdo transmitido pelo professor, enquanto que, o aluno que não herdou uma cultura familiar, este terá menores chances.

Assim, esta prática pedagógica não está inserida dentro do contexto das Múltiplas Inteligências, uma vez que esta última valoriza a capacidade individual dos alunos descobrindo-a e estimulando-a. Também está atenta a superar o autoritarismo do

modelo liberal conservador e estabelecer a autonomia do educando.

Assim, na relação professor-aluno prevalece o diálogo, a afetividade e o respeito, pois segundo Paulo Freire (1987, p. 81):

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos.

Nesta fala é revelada a essência do ato pedagógico, a causa primeira que deve nortear o trabalho do educador é o amor que acolhe, que direciona, que inclui, que valoriza. De acordo com Luckesi (2002, p. 171):

O ato amoroso é um ato que acolhe atos, ações, alegrias e dores como eles são; acolhe para permitir que cada coisa seja o que é, neste momento. Por acolher a situação como ela é, o ato amoroso tem a característica de não julgar. Julgamentos aparecerão, mas, evidentemente, para dar curso à vida (à ação) e não para excluí-la.

Assim, entende-se que para se obter o êxito na prática pedagógica vivenciando a utilização das Inteligências Múltiplas, é necessário que haja na interação professor-aluno um clima de afetividade e motivação que será necessário para estimular as diferentes formas de inteligência. Confirmando este enunciado as autoras Taille, Oliveira e Dantas (1992, p. 65) declaram:

O desenvolvimento da inteligência permite, sem dúvida, que a motivação possa ser despertada por um número cada vez maior de objetos ou situações. Todavia, ao longo desse desenvolvimento, o princípio básico permanece o mesmo: a afetividade é a mola propulsora das ações, e a Razão está a seu serviço.

Para se compreender melhor a questão da afetividade relacionada à aprendizagem do aluno, toma-se como base o pensamento de Vygotsky (**apud** TAILE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992, p. 76-77) ao tratar da questão da separação do intelecto e do afeto, ele diz:

...enquanto objetos de estudo, é uma das principais deficiências da psicologia tradicional, uma vez que esta apresenta o processo de pensamento como um fluxo autônomo de ‘pensamentos que pensam a si próprios’, dissociado da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa. Esse pensamento dissociado deve ser considerado tanto um epifenômeno sem significado, incapaz de modificar qualquer coisa na vida ou na conduta de uma pessoa, como alguma espécie de força primeva (sic) a exercer influência sobre a vida pessoal, de um modo

misterioso e inexplicável. Assim, fecham-se as portas à questão da causa e origem de nossos pensamentos, uma vez que a análise determinista exigiria o esclarecimento das forças motrizes que dirigem o pensamento para esse ou aquele canal.

Desta forma, Vygotsky defende que quando a afetividade e o intelecto se unem é proporcionada uma aprendizagem significativa para o aluno, sem essa união o saber fica fragmentado, assim, esta teoria é desenvolvida a partir de um paradigma holístico, sistêmico que valoriza a pessoa como um todo, e ao mesmo tempo valoriza a individualidade de cada um e não separa o intelectual do afetivo.

A partir desse entendimento é possível encontrar fundamento na teoria de Vygotsky como apoio à teoria das Múltiplas Inteligências, pois, ao fazer referência à consciência e às funções mentais, que é o funcionamento cognitivo, ele diz que elas estão inter-relacionadas com outras funções. Em relação ao funcionamento do cérebro humano, ele apresenta que com o decorrer da vida social do ser humano, as suas funções psicológicas superiores vão sendo construídas, a esse respeito as autoras Taille, Oliveira e Dantas (1992, p. 25) esclarecem:

Vygotsky rejeitou, portanto, a ideia de funções mentais fixas e imutáveis, trabalhando com a noção do cérebro como um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual. Dadas as imensas possibilidades de realização humana, essa plasticidade é essencial: o cérebro pode servir a novas funções, criadas na história do homem, sem que sejam necessárias transformações morfológicas no órgão físico.

É incrível como as teorias se interligam e como uma vem contribuindo para o aperfeiçoamento da outra, é bastante claro na teoria de Gardner que o cérebro pode servir a múltiplas funções. É possível também encontrar nos estudos que Piaget desenvolveu sobre a educação moral, a conquista da autonomia e a interação social, algo que dê significado e relevância à teoria em estudo, pois assim afirmam as autoras Taille, Oliveira e Dantas (1992, p. 62):

Evidentemente, Piaget acaba por contrapor-se claramente aos conselhos pedagógicos de Durkheim. Concorde com ele quando afirma que a educação moral se dá a todo instante na participação social da criança. Mas discorda totalmente quando é afirmado que somente a imposição da autoridade, a relação mestre-aluno, a apresentação de modelos precisos possibilitam o desenvolvimento moral. Para Piaget, tal método coercitivo é inevitável e necessário no início da educação moral, mas se permanecer exclusivo vai encurralar a criança na heteronomia. Para favorecer a conquista da autonomia, a escola precisa respeitar e aproveitar as relações de cooperação que espontaneamente nascem das relações entre crianças.

Teoricamente, é possível identificar aproximações entre os posicionamentos dos escritores citados com a teoria gardneriana. Este é um aspecto importante que confere à mesma uma grande relevância para a prática educacional. Ainda compreendendo a relação profunda entre afetividade e aprendizagem Vygotsky (**apud** CASTANHEL, 2011, p. 272) realça:

Quem separa desde o começo o pensamento do afeto fecha para sempre a possibilidade de explicar as causas do pensamento, porque uma análise determinista pressupõe descobrir seus motivos, as necessidades e interesses, os impulsos e tendências que regem o movimento do pensamento em um ou outro sentido. De igual modo, quem separa o pensamento do afeto, nega de antemão a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no plano afetivo, volitivo da vida psíquica, porque uma análise determinista dessa última inclui tanto atribuir ao pensamento um poder mágico capaz de fazer depender o comportamento humano única e exclusivamente de um sistema interno de indivíduos, como transformar o pensamento em um apêndice inútil do comportamento, em uma sombra sua desnecessária e impotente.

Tomando por base estas considerações salientamos que a atitude afetiva do professor é fundamental para dar início a uma relação de confiança com os seus alunos, portanto, o passo inicial deve partir do educador que irá conquistar a amizade e o respeito da turma e através deste clima propiciar uma aprendizagem agradável. Certificando a importância deste clima acolhedor nas relações professor e aluno, Castanhel (2011, p. 275) apresenta a concepção de Wallon sobre o assunto:

Sendo assim, a emoção ocupa um lugar privilegiado nas concepções psicogenéticas de Henri Wallon, pois, para ele a emoção é vista como instrumento de sobrevivência imprescindível à espécie humana e, por sua vez, também a afetividade, onde as emoções se manifestam. A dimensão afetiva que é de fundamental importância para Wallon, seja do ponto de vista de construção da pessoa, seja do ponto de vista do conhecimento, é, portanto, marcante para o desenvolvimento da humanidade que se manifesta a partir do nascimento e estende-se pelo primeiro ano de vida da criança.

Tomando por base estas fontes confiáveis, pois se trata de estudiosos que não apenas criaram uma teoria, mas que realizaram estudos, tendo acesso aos ambientes de aprendizagem e lado a lado com os seus alunos tiveram a oportunidade de desenvolver práticas acolhedoras, valorizando o aspecto emocional nestas relações.

2.3.4 O ambiente

Falar do ambiente de Inteligência Múltipla é um grande desafio, pois as escolas

brasileiras, em sua grande maioria ainda seguem um padrão de organização baseado na escola tradicional. É comum ver salas de aula que contém apenas as cadeiras enfileiradas, a mesa do professor e o quadro, percebe-se que não há grande diferença na organização das salas. Algumas mudanças, como um mural para exposição de trabalhos e um alfabeto fixado na parede, porém a forma como as cadeiras dos alunos se encontram pode revelar se o ambiente propicia momentos de interação ou não.

Nota-se que a escola atual ainda traz consigo alguns ranços da escola tradicional que seguia o modelo de educação fabril, no entanto, muitas escolas têm buscado romper este paradigma, tem procurado tornar a sala de aula um ambiente atrativo para o aluno, um ambiente rico em ferramentas estimuladoras da aprendizagem. Sabe-se que apesar das limitações físicas do ambiente escolar, está nas mãos do educador a possibilidade de fazer a diferença em relação às suas aulas, propiciando momentos de interação entre os pares. França e Mendes (2010, p.83) esclarecem:

O educador tem um papel primordial na qualidade do ambiente educativo e possui um “espaço de manobra” e liberdade de acção que lhe permite criar e imaginar projectos, concebendo um currículo adequado aos interesses, necessidades e características das crianças.

Armstrong apresenta um modelo de ambiente de sala de aula para a aplicação das IMs que são chamados de Centros de Atividades. Para ele “reestruturar a sala de aula para criar áreas ou centros de atividade “favoráveis às inteligências pode expandir imensamente os parâmetros para a exploração dos alunos em cada domínio” (ARMSTRONG, 2001, p. 96).

Os tipos de Centros de Atividades seriam divididos em: Centros Permanentes e Centros Temporários. No centro permanente destaca-se o Centro de Atividade Permanente de Final Aberto, este centro duraria por aproximadamente um ano oferecendo para cada tipo de inteligência diversas experiências de final aberto. Como exemplo, Armstrong (2001) sugere:

Centros Lingüísticos

- Recanto do livro ou área de biblioteca (com cadeiras confortáveis)
- Laboratório de linguagem (cassetes, fones de ouvido, livros gravados)
- Centro de escrita (materiais para escrever e papel, computadores e impressoras)

Centros Lógico-Matemáticos

- Laboratório de Matemática (calculadoras, manipulativos, programas de computador de matemática)
- Centro de ciências (experimentos, materiais para registro, programas de computador de ciências)

Centros Espaciais

- Áreas de artes (tintas, materiais de colagem)
- Centro de mídia visual (vídeos, slides, programas de computador gráficos)
- Áreas de pensamento visual (mapas, gráficos, enigmas visuais, biblioteca de quadros, materiais de construção tridimensionais)

Centros Corporal-Cinestésicos

- Espaço aberto para movimento criativo (minitrampolim, equipamento para malabarismos)
- Centro de experiências práticas (argila, carpintaria, blocos)
- Área de aprendizagem tátil (mapas em alto relevo, amostras de diferentes texturas, letras de papel-lixo)
- Centro de teatro (palco para apresentações, teatro de marionetes)

Centros Musicais

- Laboratório de música (cassetes, fones de ouvido, fitas de música)
- Centro de execução musical (instrumentos de percussão, gravador, metrônomo, programas de computador musicais)
- Laboratório de sons (garrafas de “som”, estetoscópio, walkie-talkies)

Centros Interpessoais

- Mesa redonda para discussões em grupo
- Pares de escrivinhas para ensino dos colegas
- Área social (jogos de tabuleiro, móveis confortáveis para reuniões informais)

Centros Intrapessoais

- Recantos de estudo para trabalho individual
- Um compartimento separado (com recantos onde os alunos podem “esconder-se” e fugir das pessoas)

- Computador (para trabalhar em um ritmo auto-regulado)

Centros Naturalistas

- Um centro com plantas e materiais para jardinagem
- Um centro com animais (gaiola com porquinho-da-índia ou coelho, um terrário ou um formigueiro)
- Um centro aquático com um aquário e instrumentos para medir e observar habitats marinhos.

Os Centros Temporários de Atividades com um Tópico Específico funcionam em torno de um tema, que pode ser desenvolvido em uma unidade, nesta perspectiva são separados oito centros de atividades, cada um referente a um tipo de inteligência a ser explorada. Armstrong (2001, p. 98) apresenta como exemplo:

Conteúdo – Habitação

Centro Lingüístico: Um “Centro de Leitura, onde os alunos lêem livros sobre casas e escrevem sobre o que leram.

Centro Lógico-Matemático: Um “Centro de Cálculo”, onde os alunos comparam os custos, área quadrada ou outras mensurações estatísticas de diferentes casas.

Centro Espacial: Um “Centro de Desenho”, onde os alunos podem planejar e desenhar uma casa futurista.

Centro Corporal-Cinestésico: Um “Centro de Construção”, onde os alunos fazem a maquete de uma casa usando madeira adequada e cola.

Centro Musical; Um “Centro de Música”, onde os alunos escutam músicas sobre moradias (por exemplo, This Old House e We All Live in a Yellow Submarine) e criam suas próprias músicas

Centro Interpessoal: Um “Centro de Interação”, onde os alunos “brincam de casinha” (simulam um ambiente de lar com os colegas).

Centro Intrapessoal: Um “Centro de Experiência”, onde os alunos pensam, escrevem, desenham ou atuam suas experiências pessoais com as casas onde moraram ou com a imagem da casa de seus sonhos.

Centro Naturalista: Um “Centro de Paisagismo”, onde os alunos podem planejar jardins para a casa (por exemplo, gramados, jardim bonsai, fonte, plantas, aquário).

Os Centros Temporários de Atividades de Final Aberto são mais simples, pois tem como objetivo demonstrar aos alunos como funcionam as IMs dando-lhes uma

rápida idéia através da prática. O funcionamento seria arrumar na sala oito mesas, para cada uma, um rótulo de identificação, e sobre estas uma variedade de jogos educativos. Assim Armstrong (2001) exemplifica:

Centro Lingüístico: Scrabble

Centro Lógico-Matemático: Monopólio

Centro Espacial: Pictionary

Centro Corporal-Cinestésico: Twister

Centro Musical: Simon

Centro Interpessoal: Family Feud

Centro Intrapessoal: The Ungame

Centro Naturalista: The Bug Game

Os Centros Permanentes de Atividades com um Tópico Específico (Variável) são apropriados para educadores que utilizam a Instrução Temática Integrada (ITI), ou seja, um tema para ser trabalhado um ano inteiro. Esse tema então passa a ser explorado por meses e semanas nos diferentes tipos de inteligência.

Esses foram alguns exemplos apresentados, claro que cada escola que vem aplicando as IMs tem o seu modelo diferenciado e que atende a realidade local e a maneira como está aplicando a teoria, algumas escolas tem limitações, no entanto, o mais importante é oportunizar nestes ambientes momentos de integração, colocar à disposição dos alunos diversas ferramentas que poderão ser úteis no desenvolvimento da sua aprendizagem.

2.3.5 Planos de aula e Programas IMs

Os modelos de planos de aula variam de acordo com os conteúdos escolares de cada instituição de ensino e dependem também da forma como serão explorados, se através de projetos, temas geradores ou de algum outro tipo de atividade extra e dependem também do nível a ser aplicado. Antunes (2009, p. 49–53) apresenta alguns modelos de planejamentos com conteúdos escolares para as disciplinas de Geografia, História, Ciências e Literatura e as atividades que podem ser trabalhadas com os alunos.

Conforme a sugestão proposta por Antunes, o professor propõe o conteúdo e as diversas atividades para cada tipo de Inteligência que podem ser desenvolvidas pelos alunos. Neste caso, os alunos se candidatam para apresentar o conteúdo estudado a partir do seu perfil de Inteligência. Toma-se como exemplo, a disciplina de Geografia e

o conteúdo Região Nordeste, o professor então, sugere para trabalhar com a Inteligência Linguística as seguintes atividades: “textos, metáforas, anedotas, debates, literatura de cordel, poesias regionalistas, expressões regionais” (ANTUNES, 2009, p. 49). O aluno que tem o perfil voltado para a Inteligência Linguística pode escolher uma dessas atividades para apresentar o conteúdo.

O mesmo conteúdo com ênfase na Inteligência Lógico-matemática pode ser apresentado a partir das seguintes tarefas: “estatística, gráficos de barras, gráficos de setores, médias, transformação de textos em gráficos, a geometria nas paisagens nordestinas” (ANTUNES, 2009, p. 49). Estas atividades ajudam o aluno a aperfeiçoar o seu conhecimento sobre o conteúdo estudado, de uma forma prazerosa, uma vez que esta Inteligência lhe é predominante.

Ao estudar a Região Nordeste, através da Inteligência Visuoespacial, o professor propõe atividades como: “coleção de fotos, quadros, pinturas, jogos de sucessão, legenda criativa, seleção de fotos, estudo de mapas” (ANTUNES, 2009, p. 49). Para o aluno que tem um referencial positivo relacionado a este tipo de Inteligência, as atividades contribuirão para estimular ainda mais o seu perfil.

Como proposta de estudo do mesmo conteúdo enfatizado pela Inteligência Musical, as atividades podem ser: “resgate de músicas regionais, paródias, pios de aves nordestinas, danças regionais, instrumentos regionais, fundos musicais, paródias, raps, o baião de Luiz Gonzaga e o quadro natural” (ANTUNES, 2009, p. 49). Estas sugestões de atividades são bastante interessantes, pois desenvolve a criatividade dos alunos, torna a aula mais rica e alegre e pode envolver toda a classe no momento da apresentação musical.

A proposta para a Inteligência Cinestésico-corporal, trabalhando o mesmo conteúdo seria “jogos de mímica, teatralização, montagem de uma peça, representação de temas nordestinos” (ANTUNES, 2009, p. 49). Estas atividades também são enriquecedoras, pois além de estimular a cinestésico-corporal, contribui para desenvolver o lado social dos alunos.

O desenvolvimento do conteúdo com ênfase na Inteligência Naturalista, propõe tarefas do tipo: “coleção de folhas de diferentes ecossistemas, estudo do gado e do ciclo do couro, o meio ambiente e os trajes usados, as plantas do Agreste e da Caatinga, a cana de açúcar e seu uso, e a adaptação à falta de água” (ANTUNES, 2009, p. 49). Para o aluno que tem uma Inteligência Naturalista bem desenvolvida, é muito interessante e rico trabalhar com as tarefas propostas, pois ele irá pesquisar sobre assuntos do seu

interesse que dizem respeito ao ambiente natural que ele tanto admira.

E para o aluno que se identifica com as Inteligências Pessoais, trabalhar este mesmo conteúdo na disciplina de Geografia pode ter como opção desenvolver as seguintes tarefas: “campanhas de ajuda, cartas a entidades locais, sensibilização contra segregação e estereótipos, entrevistas, debates sobre problemas ambientais” (ANTUNES, 2009, p. 49). Os alunos com estímulo elevado nas Inteligências pessoais têm o privilégio de realizar campanhas sociais que contribuirão para o seu desenvolvimento pessoal e coletivo.

2.3.6 A Avaliação

E o que dizer da prática avaliativa, como a mesma deve funcionar em uma escola que utiliza as Inteligências Múltiplas?

A descrição abaixo apresentada por Armstrong (2001, p. 120-121) mostra uma comparação entre o tipo de medidas avaliativas padronizadas e as medidas autênticas que são as trabalhadas pela teoria das IMs. Segundo o autor, a Testagem Padronizada apresenta algumas características negativas que trazem implicações para vida emocional do aluno, como por exemplo:

- Cria estresse que afetam negativamente o desempenho das crianças.
- Julga a criança sem dar sugestões de como melhorar.
- Tem limites de tempo que constroem os processos de pensamento de muitos alunos.
- Geralmente proíbe os alunos de interagir.
- Promove comparações inúteis entre as crianças.

Estas condições exercem realmente uma grande influência sobre o aspecto emocional do aluno e compromete o seu desempenho no momento da avaliação, sem contar que muitos educadores no passado usavam a avaliação como uma arma contra o aluno para inibi-lo e devido a isso, muitos alunos criavam bloqueio e não se saíam bem nas provas. Referente a este tipo de avaliação tradicional, Gardner (1995, p. 143) menciona que:

Na visão uniforme, o progresso na escola deve ser avaliado por testes formais freqüentes. Estes testes devem ser administrados em condições uniformes, e

os alunos, professores e pais devem receber resultados quantitativos que detalhem o progresso do aluno ou a falta desse progresso. Esses testes devem ser instrumentos com normas nacionais, para possibilitar a máxima comparabilidade. As disciplinas mais importantes são as que se prestam mais prontamente a esta avaliação, tais como a matemática e a ciência. Em outros assuntos, é atribuído valor aos aspectos que podem ser avaliados eficientemente (a gramática, em vez da “voz”, na escrita; os fatos, em vez da interpretação, na história). As disciplinas que se mostram mais refratárias à testagem formal, tais como as artes, são as menos valorizadas na escola uniforme.

Foi nesse contexto que a Educação sobreviveu durante séculos, desenvolvendo alunos passivos e destituídos de vontade própria devido a uma forma de avaliação padronizada. Mas será que esta forma de avaliação ainda prevalece na Educação atual? Armstrong (2001, p. 120-121) ainda apresenta como características deste tipo de avaliação:

- Pressiona os professores a limitar seu currículo apenas àquilo que é testado em um exame.
- Enfatiza exames que avaliam o conhecimento existente na mente em um dado momento.
- Dá importância demais a conjuntos isolados de dados (por exemplo, escores de teste) na tomada de decisões educacionais.
- As respostas são finais: os alunos raramente têm a oportunidade de revisar, refletir ou refazer uma experiência de testagem.
- Centra-se na “resposta certa”.
- Estimula a aprendizagem extrínseca (por exemplo, aprender para passar no teste ou para conseguir uma boa nota)
- Geralmente está limitada a ler, ouvir e assinalar em um pedaço de papel.

A realização dessas práticas demonstra que a preocupação maior do professor consiste em obter os resultados, sem, no entanto, acompanhar o aluno, observando o seu desempenho, suas limitações e dando-lhe a oportunidade para a reelaboração de conceitos.

A compreensão dos aspectos negativos desta prática mobilizou muitos professores a adotarem uma forma de avaliação mais significativa para aluno e professor. A Testagem de Avaliação Autêntica difere radicalmente da Testagem Padronizada por apresentar aspectos que valorizam o aluno dentre os quais se destacam os apresentados por Armstrong (2001, p.120-121):

- Dá a professora uma “percepção da experiência única da criança” enquanto aprendiz.
- Estabelece um ambiente onde todas as crianças têm oportunidades de sucesso.
- Coloca a ênfase nas forças do aluno; mostra aquilo que ele pode fazer e aquilo que ele está tentando fazer.
- Trata cada aluno como um ser humano único.
- Envolve a criança em um processo contínuo de auto-reflexão, aprendizagem mediada e revisão.
- Examina os alunos de maneiras discretas dentro do contexto de seus ambientes naturais de aprendizagem.
- Compara os alunos com seus próprios desempenhos anteriores.

Quão diferente torna-se uma prática de avaliação quando o professor prioriza a individualidade e o contexto cultural do aluno e através dessa compreensão desenvolve uma prática de avaliação contínua. Fazendo menção a esta prática Pfromm Neto (1987, p. 142) revela que a “avaliação contínua só é possível quando o aluno é tratado como pessoa, como ser ativo e participativo”.

Baseado nessa prática, a teoria das Inteligências Múltiplas, oportuniza ao educador desenvolver inúmeras formas de avaliação voltadas para a compreensão de todo o contexto social e cultural do aluno.

Gardner (1983, 1993b **apud** ARMSTRONG, 2001, p. 121) enfatiza que:

Podemos avaliar melhor as inteligências de nossos alunos observando-os enquanto manipulam os sistemas simbólicos de cada inteligência. Por exemplo, você poderia observar como os alunos jogam um jogo lógico de tabuleiro, como interagem com uma máquina, como dançam ou como lidam com uma disputa num grupo de aprendizagem cooperativa. Observar os alunos resolvendo problemas ou criando produtos em contextos naturalistas fornece o melhor quadro de suas competências na variedade de assuntos ensinados na escola.

Sabe-se que na prática pedagógica tradicional a avaliação da aprendizagem do aluno foi feita muitas vezes de forma tão arbitrária ao ponto de provocar traumas nos alunos, Gardner (1995, p.147) reforça: “os testes são mais freqüentemente utilizados para apontar dificuldades do que para designar capacidades”. Dessa forma, o que se propõe nesta nova abordagem incluindo o ensino a partir das inteligências múltiplas é que se considere a avaliação da aprendizagem como um instrumento capaz de evidenciar o progresso do aluno e as dificuldades como pontes de possibilidades.

Gardner (1995, p. 150–154) apresenta oito aspectos gerais que devem nortear a nova abordagem à avaliação:

- Ênfase na avaliação e não na testagem.

- A avaliação como algo simples, natural e ocorrendo num esquema confiável.

- Validade ecológica. Neste aspecto, o autor defende a idéia de que as avaliações precisam se aproximar das tendências profissionais dos indivíduos. Assim ele esclarece: “Eu acredito que as atuais avaliações afastaram-se muito do território que elas devem cobrir. Quando os indivíduos são avaliados em situações que se assemelham mais às “condições reais de trabalho”, é possível predizer muito melhor seu desempenho” (Gardner, 1995, p. 152).

- Instrumentos “justos para com a inteligência”. O autor defende que, se o educador utiliza apenas uma forma de avaliação com ênfase na Inteligência Linguística ou Lógico-matemática, então ele não está sendo justo para com os alunos que não dominam muito bem tais inteligências, neste caso, ele propõe:

É desenvolver instrumentos que sejam justos para com a inteligência, que examinem diretamente a inteligência em operação, em vez de seguir através do desvio da linguagem e das faculdades lógicas. A inteligência espacial pode ser avaliada fazendo-se um indivíduo deslocar-se num território desconhecido; a inteligência corporal, observando-se como a pessoa aprende e lembra uma nova dança ou um exercício físico; a inteligência interpessoal, observando-se como um indivíduo enfrenta uma disputa com um vendedor ou encontra uma saída em uma difícil reunião de comitê. Estes exemplos simples indicam que medidas “mais justas para com a inteligência” podem ser desenvolvidas, embora elas necessariamente não sejam implementadas no laboratório de psicologia ou na sala de testes (Gardner, 1995, p.152).

- Usos de medidas múltiplas.

- Sensibilidade a diferenças individuais, níveis desenvolvimentais e formas de perícia.

- Uso de materiais intrinsecamente interessantes e motivadores. Sobre a aplicação deste item, o autor esclarece:

Um bom instrumento de avaliação pode ser uma experiência de aprendizagem. E indo mais diretamente ao ponto, é extremamente desejável que a avaliação ocorra no contexto dos alunos trabalhando em problemas, projetos ou produtos que os engajam genuinamente, mantêm seu interesse e os motivam a trabalhar bem. Tais exercícios talvez sejam mais difíceis de planejar do que os testes padronizados de múltipla escolha, mas é muito mais provável que eles eliciem o completo repertório das capacidades do aluno e produzam informações úteis para subseqüentes sugestões e colocações (Gardner, 1995, p.154).

- Utilização da avaliação para o benefício do aluno.

Portanto, a avaliação deve ser praticada através de uma ação conjunta entre professor, aluno e a família, por isso um dos meios eficazes para a realização deste processo pode ser o uso do portfólio, que é na verdade uma construção do aluno. Ao organizar o seu portfólio, o aluno se responsabiliza por sua parte neste processo, então é importante essa prática porque lhe favorece a tomada de consciência concernente aos seus avanços e recuos. Sobre a necessidade de os alunos documentarem o seu processo de aprendizagem através de um portfólio, Armstrong (2001, p. 131) elaborou o que o aluno pode colocar em seu portfólio inserindo o contexto das Inteligências Múltiplas, como será descrito no quadro a seguir:

| O QUE COLOCAR EM UM PORTFÓLIO DE IM | |
|--|--|
| <p>Para documentar a inteligência lingüística:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Notas que antecedem a redação de um texto -Rascunhos preliminares de projetos de redação -Descrições escritas de investigações -Fitas de áudio de debates, discussões, processos de resolução de problemas -Relatórios finais -Interpretações teatrais -Listas de verificação das habilidades de leitura -Fitas de áudio com leitura -Fitas de áudio com leitura ou narração de histórias -Amostras de quebra-cabeças resolvidos <p>Para documentar a inteligência lógico-matemática:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Lista de verificação de habilidades matemáticas -Melhores amostras de trabalhos de matemática -Anotações de cálculos/processos de solução de problemas -Relatos finais de experimento no laboratório de ciências -Fotos de projetos da feira de ciências (prêmios, fotos) -Materiais de avaliação piagetianos -Amostras de quebra-cabeças lógicos resolvidos -Amostras de programas de computador criados ou aprendidos <p>Para documentar a inteligência espacial:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Fotos de projetos -Modelos tridimensionais -Diagramas, gráficos de fluxo, esboços e/ou mapas mentais do pensamento -Amostras ou fotos de colagens, desenhos, pinturas -Vídeos de projetos -Amostras de quebra-cabeças visual-espaciais resolvidos <p>Para documentar a inteligência corporal-cinestésica:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Vídeos de projetos e demonstrações -Amostras de projetos realizados -Vídeos ou outros registros da “atuação” de processos de pensamento -Fotos de projetos práticos | <p>Para documentar a inteligência musical</p> <ul style="list-style-type: none"> -Fitas de áudio com execuções, composições e colagens musicais -Amostras de partituras escritas (executadas ou compostas) -Letras de raps, músicas ou rimas escritas pelo aluno -Discografias compiladas pelo aluno <p>Para documentar a inteligência interpessoal:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Cartas enviadas e recebidas (por exemplo, escrever para obter informações de alguém) -Relatos de grupo -Feedback por escrito de colegas, professores e especialistas -Relatos de conversas professor-aluno (resumidos/transcritos) -Relatos de conversas pais-professor-aluno -Relatos do grupo de colegas -Fotos, vídeos ou relatórios de projetos de aprendizagem cooperativa -Documentação de projetos de serviços comunitários (certificados, fotos) <p>Para documentar a inteligência intrapessoal:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Anotações do diário -Ensaaios, listas de verificação, desenhos e atividades de auto-avaliação -Amostras de outros exercícios de auto-reflexão -Questionários -Entrevistas transcritas sobre metas e planos -Inventários de interesse -Amostras de passatempos ou atividades ao ar livre -Gráficos de progresso mantidos pelo aluno -Notas de auto-reflexão sobre o próprio trabalho <p>Para documentar a inteligência naturalista:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Anotações de pesquisas de campo em estudos da natureza -Registros de participação em clubes ecológicos -Fotos cuidando de animais ou de plantas |

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> -Vídeos de demonstração de um projeto naturalista -Registro de esforços voluntários em atividades ecológicas -Redações sobre amor pela natureza ou animais de estimação -Fotos de coleção de elementos da natureza (por exemplo, folhas, insetos) |
|--|--|

Quadro 9- O Que Colocar em um Portfólio de IM

Fonte: (Armstrong, 2001, p. 131)

É importante que a avaliação seja feita com atividades adequadas aos talentos, dons e habilidades de cada aluno, para isso, é preciso que o professor observe as aptidões individuais, para estar apto a fomentar o desenvolvimento das capacidades intelectuais. A partir dessa experiência o professor poderá comunicar ao aluno o seu grau de capacidade ao mesmo tempo em que saberá se realmente o aluno está aprendendo. Esta metodologia descarta a avaliação que classifica ou reprova.

A avaliação ocorre a todo o momento em sala de aula. Nas diversas atividades que realiza o professor tem a oportunidade de desenvolver o processo avaliativo de forma prazerosa e sem causar constrangimentos. Levando em consideração que a utilização pedagógica das Inteligências Múltiplas necessita de inúmeras formas de atividades

inovadoras, em suma se descarta a possibilidade de somente aplicar provas e testes escritos, entende-se que há a necessidade de quebra de paradigma.

E essa quebra paradigmática tem a ver com o currículo e a sua forma de avaliação que tem sido o principal constrangimento para a inovação pedagógica. É preciso tirar os alunos do modelo fabril e conduzi-los a uma aula totalmente prática, por isso surge à necessidade de se pensar o currículo, pois o mesmo, enquanto construção social não deve ser estático, visando uma educação padronizada.

É preciso possibilitar o progresso na educação e o mesmo ocorrerá através de uma educação que privilegia o potencial individual e a partir do momento em que a variedade de conteúdo não seja imposta, mas que o aluno tenha a liberdade de escolher aquele que se identifique com a sua aptidão intelectual.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa utilizou uma metodologia qualitativa, pois segundo Goldenberg (2001, p. 63) “os métodos qualitativos poderão observar, diretamente, como cada indivíduo, grupo ou instituição experimental, concretamente, a realidade pesquisada”.

Além desses critérios, a pesquisa qualitativa apresenta algumas características que se adequam perfeitamente ao fenômeno em estudo. Godoy (1996 **apud** OLIVEIRA, 2010, p. 39) apresenta quatro características fundamentais da pesquisa qualitativa: o ambiente natural como fonte direta de dados, e o pesquisador como instrumento fundamental; o caráter descritivo; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida, que deve ser uma preocupação do investigador; Enfoque indutivo.

Essas características possibilitam ao pesquisador direcionar os passos da pesquisa de forma a alcançar resultados favoráveis na investigação.

Desta forma, o presente estudo desenvolveu como opção de pesquisa, a pesquisa qualitativa de base hermenêutica, pois conforme indica Macedo (2006, p. 40):

A reflexão hermenêutica torna-se, assim necessária, para transformar a ciência, de um objeto estranho, distante e incomensurável com nossa vida, num objeto familiar e próximo, que, falando a língua de todos os dias, é capaz de nos comunicar suas valências e limites, seus objetivos e o que realiza aquém e além deles, um objeto que, por falar, será concebido mais adequadamente numa relação eu/tu do que numa relação eu/coisa e que, nessa medida, se transformará num parceiro de compreensão e de transformação de realidades.

Por isso, a hermenêutica como método da pesquisa qualitativa, se encaixa nesta pesquisa pelo fato de contribuir com o pesquisador, favorecendo a compreensão do cotidiano observado no seu todo. Referente a este fato Larousse (1995 **apud** OLIVEIRA, 2010, p. 122) comenta que a hermenêutica é “a arte de interpretação de toda forma de expressão humana, dos sinais, símbolos religiosos e mitos”.

É neste contexto que a interação entre a hermenêutica e a abordagem qualitativa se coadunam como instrumento em potencial para fazer interpretações, superando o tecnicismo e colocando em proeminência as experiências dos atores. A este respeito, Oliveira (2010, p. 122) salienta que: Para se construir o conhecimento, é necessário reconhecer o fato, a opinião (tese); identificar a opinião contrária (antítese); fazer o reconhecimento total do objeto (síntese = fato, opinião).

Fazer parte deste processo de conhecimento da realidade observada possibilita ao pesquisador analisar o que não pode ser quantificado, como, as atitudes, os sentimentos e motivações.

Nesta perspectiva, é possível ao pesquisador alcançar, de forma satisfatória, os objetivos de sua pesquisa, pois ele tem ao seu alcance a oportunidade de interação com os sujeitos. Tendo em vista esse envolvimento Macedo (2006, p. 41) declara:

Uma consequência natural dessa inserção hermenêutica de cunho relacional é a certeza de que o conhecimento é aquilo que criamos interativamente, dialogicamente, conversacionalmente, no âmago da nossa cultura e de todas as pautas sociais nas quais estamos implicados.

Visto que o desenvolvimento dessa pesquisa se preocupou com a qualidade do ensino e da aprendizagem associados ao contexto cultural, econômico e social, buscou-se usar o método etnográfico para compreender as práticas pedagógicas relacionadas a tais contextos, pois segundo Fernando Sabirón, (2001, **apud** FINO, 2008):

A Etnografia da Educação, investigando de e sobre instituições, grupos e organizações sociais, supera a estrita dependência descritiva, ao ser entendida como devedora de um enfoque pluridisciplinar, uma vez que é pluridisciplinar o saber disponível sobre essas instituições, grupos e organizações. De modo que se mantém a dependência descritiva, mas como base sobre a qual se interpreta. E continua, afirmando que a dupla vertente de pensamento e de ação, assim como a finalidade consciencializadora e dialética da investigação sobre o conjunto dos fenômenos educativos conferem à investigação etnográfica uma intencionalidade distinta da etimológica: a interpretação e a crítica.

Através do método etnográfico, então, foi possível observar desde os aspectos externos até as experiências que estavam implícitas nas práticas de professores e alunos, possibilitando interpretá-las criticamente. Nesta perspectiva Macedo (2006, p. 82) enfatiza os dois aspectos principais a serem considerados no desenvolvimento do método etnográfico: “a singularidade e a construção de sentidos – principais dimensões da atitude clínica – são as duas pedras de toque a serem trabalhadas incessantemente pela atitude etnográfica e semiológica dos etnopedagogos”.

Enfatizando os conceitos apresentados, Fino (2008) demonstra a importância do método etnográfico da educação para compreender as práticas pedagógicas, assim ele expressa:

De facto, a etnografia da educação, sobretudo por recusar qualquer possibilidade de arranjo de natureza experimental, e por, ao invés, estudar os sujeitos nos seus ambientes naturais, pode constituir uma ferramenta poderosíssima para a compreensão desses intensos e complexos diálogos inter-subjectivos que são as praticas pedagógicas. Um diálogo inter-subjectivo, o que decorre entre os actores que povoam um contexto escolar, e narrado “de dentro”, como se fosse por alguém que se torna também actor para falar como um deles.

Compreende-se quão necessário foi o trabalho desenvolvido a partir de uma visão comprometida em ir a campo, interagir com os sujeitos, desenvolver diálogos, percebendo assim, os detalhes e significados das práticas pedagógicas. Sobre tal postura do pesquisador etnógrafo, Woods (1997, p. 19) revela:

El etnógrafo tiende, pues, a representar La realidad estudiada, con todas sus diversas capas de significado social em su plena riqueza. Se trata de una empresa holística em cierto sentido, pues, dentro de los limites de La percepción y La capacidad personal, debiera tenderse a dar una descripción rigurosa de La relación entre todos los elementos característicos de um grupo singular, pues de lo contrario la representación puede parecer distorsionada.

Neste aspecto afere-se à postura do pesquisador um alto grau de compromisso e responsabilidade, pois toda a descrição rigorosamente pautada dentro dos parâmetros de relação entre atores e suas práticas revelarão quão pertinente foi o desenrolar da pesquisa.

3.1 ETAPAS, CAMPO E SUJEITOS DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada no período de 01 de agosto a 02 de setembro de 2011. As técnicas para coleta dos dados envolveram a observação participante, entrevista, imagem (fotos e filmagens produzidas pela pesquisadora) e documentos obtidos da escola.

A pesquisa ocorreu na Escola Adventista de Feira de Santana (EAFS), uma escola particular de médio porte que atende a Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e turno integral.

A EAFS faz parte do Sistema Educacional Adventista presente em 146 Países, com 7.442 unidades. Conforme dados do livro *Pedagogia Adventista* (2009, p. 11): “Na América do Sul, incluindo 15 instituições de ensino superior, 15.248 professores orientam mais de 230 mil alunos em 850 unidades escolares na Argentina, Brasil, Bolívia, Chile, Equador, Paraguai, Peru e Uruguai. Com ensino desde a Educação

Infantil até a Livre Docência”. No Brasil, está presente em todos os estados e em Feira de Santana ela é uma das mais novas escolas da cidade, com 7 anos de existência.

A escola conta com vinte e três professores, um diretor, uma coordenadora do turno integral e da Educação Infantil, uma coordenadora para o Ensino Fundamental I e uma coordenadora para o Ensino Fundamental II, e um capelão que atua também como supervisor pedagógico. A estrutura da escola conta com uma sala de direção, uma sala para professores, uma sala para coordenação, uma sala para secretaria, uma cantina, uma cozinha, uma sala de informática, uma biblioteca, um auditório, uma quadra, uma área arborizada para recreação, duas piscinas e um parque infantil. Os alunos contam com aulas Multi-mídia, Lousa Digital (Net Kids), um netbook por aluno, banheiro para alunos especiais, na Educação Infantil as salas de aulas são amplas e todas com banheiros.

Tendo em vista que esta pesquisa esteve voltada para a avaliação da prática pedagógica em IMs, buscou-se escolher a instituição de ensino pelos seguintes critérios: Seu reconhecimento por parte dos pais e educadores, e por seus princípios metodológicos que são baseados nas tendências atuais de educação:

1. Ação – Reflexão – Ação:

Levando em conta a dimensão prática que deve existir nos cursos de graduação e a necessidade de construção da autonomia intelectual dos estudantes, estes princípios enfatizam que todo ser implica uma reflexão e toda reflexão implica em fazer (ainda que este não se materialize). O aluno deve saber fazer e compreender o que faz, através de procedimento e observação e reflexão e regimento destas observações com oportunidade de discutir sobre a prática à luz da teoria e vice-versa. (KNIGHT, 2001 **apud** PROJETO PEDAGÓGICO, 2009, p. 60).

2. Aprendizagem Significativa:

Ao privilegiar atividades que levem em conta as experiências prévias dos alunos e estabelecer relações entre o conhecimento e situações da realidade prática, os professores ancorarão o novo conteúdo a estrutura de aprendizagem significativa. Através da contextualização dos conteúdos, relacionados a experiência do cotidiano, este princípio também promoverá o relacionamento da teoria e prática, O trabalho pedagógico deverá caracterizar-se pelo envolvimento dos estudantes em pesquisas e atividades de investigação, buscando nas vivências dos indivíduos, no seu contexto sócio-econômico e cultural, um caminho para o educar, considerando-o como um ser que age e interage com o meio (PROJETO PEDAGÓGICO, 2009, p. 60).

3. Resolução de Situações – Problema:

O processo de ensino-aprendizagem baseado em situações-problema está organizado em torno da superação de um obstáculo que oferece resistência e leva o aluno a investir conhecimento anterior, bem como suas representações, de maneira que tudo isso o conduz à elaboração de novas idéias (PROJETO PEDAGÓGICO, 2009, p. 60).

4. Relação Teoria-Prática:

Devem-se privilegiar estratégias de integração teorias e prática, utilizando procedimentos de reflexão crítica, síntese, análise e aplicação de conceitos voltados para a construção do conhecimento, através do estímulo constante do raciocínio, seja para questões individuais ou coletivas. Tendo em vista as competências que articularão a formação profissional garantido pela graduação, há necessidade de relacionar constantemente a teoria à prática, sem que haja prevalência entre ambas, mas favorecendo a articulação natural entre as duas dimensões (PROJETO PEDAGÓGICO, 2009, p. 61).

5. Cooperação:

Contrapondo a tendência individualista da sociedade pós-moderna, as atividades coletivas em situações de ensino-aprendizagem fortalecem a interação entre os pares, estímulos, colaboração e a participação ativa. A associação entre alunos para desenvolverem atividades de pesquisa, discussões de temas, construção de projetos ou trabalhos em grupo, favorece aquele cuja capacidade de aprender através de empreendimento é mais acentuada. Êxito que a investigação isolada do professor muitas vezes não alcança (WHITE, 1977, **apud** PROJETO PEDAGÓGICO, 2009, p. 61).

6. Autonomia:

Os indivíduos devem ser conduzidos à condição de poderem tomar suas próprias decisões e ser responsáveis por elas sem ser persuadidos, dirigidos, e/ ou forçados por uma autoridade... Quando este objetivo é atingido e o poder para pensar e agir sobre este pensamento está internalizado, então os indivíduos alcançam a maturidade moral (KNIGHT, 2001, **apud** PROJETO PEDAGÓGICO, 2009, p. 62).

7. Interdisciplinaridade:

A necessidade de um trabalho pedagógico integrado em que não haja compartimentação de conhecimentos, com uma evidente hierarquização de conteúdos e disciplinas. É um fator indispensável para que os discentes construam significados em sua aprendizagem (PROJETO PEDAGÓGICO, 2009, p. 62)

8. Integração entre o Crer X Ser X Fazer:

O ensino se torna na medida em que o docente é capaz de estabelecer a integração entre o conteúdo e os valores por ele defendidos e vividos, tornando o aprender significativo e útil para a vida. Deve o docente falar daquilo que conhece, daquilo que sente e daquilo que vive. A coerência entre o que crê e faz, o habilitará a ser uma influência como modelo no estilo de vida e competência profissional, conforme preconizado pela Filosofia Cristã de Educação (PROJETO PEDAGÓGICO, 2009, p. 62).

Dentre os vários objetivos propostos pelo Projeto Pedagógico (2009, p. 59), destaca-se o incentivo à utilização das faculdades mentais na aquisição e construção do conhecimento em favor do bem comum, tendo como ferramenta as diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos.

Os sujeitos escolhidos para a efetivação da pesquisa foram quatro professoras da Educação Infantil, uma responsável pela estimulação da Inteligência Musical (pedagoga com especialização em música) e as outras professoras polivalentes representando respectivamente o grupo 3, (maternal) grupo 4 (jardim I) e grupo 5 (jardim II). Este grupo foi escolhido por assumir a posição de mediadoras entre o indivíduo e os estímulos (estratégias interativas com IMs). Segundo Fonseca (2001, p. 85):

Na interação mediatizada, o objetivo do mediatizador não é apenas proporcionar uma experiência ou uma vivência da situação, de modo que o sujeito mediatizado a sinta de forma passiva ou receptiva. Pelo contrário, o mediatizador deve proporcionar e promover situações onde o sujeito mediatizado interaja com elas de forma dinâmica e de modo a valorizar os seus processos e as suas estruturas cognitivas (input, integração-elaboração e output).

Entre os dias 01 a 05 de agosto a pesquisa foi caracterizada pela aproximação entre pesquisador e sujeitos, possibilitando a interação neste momento de descoberta do conhecimento. Neste período ocorreu o processo de adaptação, pois os alunos foram informados da nossa presença entre eles e que estaríamos fazendo observações e registros das aulas através de anotações, fotos e filmagens.

Entre os dias 15 a 19 de agosto, foi realizado o acompanhamento das práticas pedagógicas da professora do grupo 3 que corresponde à turma do maternal.

Nos dias 21 a 27 foi o período de observação do grupo 4, correspondente ao jardim I e entre os dias 28/08 a 02/09 as observações foram realizadas com o grupo 5, respectivamente jardim II.

Em relação à observação participante Cervo (2007, p. 31) declara que a mesma “ocorre quando o pesquisador deliberadamente, se envolve e deixa-se envolver com o objeto da pesquisa, passando a fazer parte dele”.

Dessa forma, foram estabelecidos os seguintes parâmetros de observação: o interesse e o desempenho do grupo em geral pelas aulas, bem como a metodologia aplicada pelas professoras. As observações foram feitas segundo um roteiro descritivo previamente elaborado e que tinha como objetivo registrar o comportamento, as práticas pedagógicas, as atitudes e os diálogos, bem como o aspecto físico do local da pesquisa, e as atividades realizadas pelos alunos.

Oliveira (2010, p. 80-81) nos diz que:

As observações visam buscar os fundamentos na análise do meio onde vivem os atores sociais. Em pesquisas qualitativas, os dados não podem ser considerados como fatos isolados, observados desde que estejam relacionados ao contexto em suas múltiplas relações. São, portanto, fenômenos, que se manifestam de diferentes formas e que precisam ser percebidos além das aparências. Vai-se à essência desses fenômenos e dos fatos através da dinâmica e conexões do objeto em estudo.

Aliada a esta observação participante esteve a entrevista semi-estruturada como um recurso que trouxe resultados claros possibilitando-me coletar as falas, e tirar conclusões por meio das expressões dos entrevistados. Referente a isto Macedo (2006, p. 103) enfatiza:

A linguagem aqui é um forte fator de mediação para a apreensão da realidade e não se restringe apenas à noção de verbalização. Há toda uma gama de gestos e de expressões densas de conteúdos indexais, importantes para a compreensão das práticas cotidianas.

As perguntas das entrevistas foram selecionadas tomando por base os objetivos da pesquisa. Como estivemos avaliando a prática pedagógica utilizando as IMs e constatando se estas práticas eram inovadoras, ou seja, se contribuíam para a aprendizagem dos alunos, então relacionamos todas as perguntas de forma que pudesse esclarecer as possíveis dúvidas e compreender todo o procedimento adotado. Vale ressaltar que os estudos desenvolvidos por Armstrong (2001, p. 93-95) quando apresenta as Inteligências Múltiplas e os Fatores Ecológicos na Aprendizagem foram consultados para fundamentar as perguntas. Após serem gravadas e transcritas passaram pelo exame da análise de conteúdo.

Conforme esclarecem Lüdke e André (1986, p. 36): “não há receitas infalíveis a serem seguidas, mas sim cuidados a serem observados e que, aliados à inventiva honesta e atenta do condutor, levarão a uma boa entrevista”.

Neste contexto, estivemos envolvidos no cotidiano do ambiente de pesquisa,

sempre atentos a todas as oportunidades de contato com os atores, privilegiando a conversa informal concernente ao assunto e aos depoimentos, pois todo tipo de experiências, das simples às complexas foram de grande importância para as conclusões.

Foi utilizada também, como técnica de coleta de dados a Imagem, fotos e vídeos, como um recurso não-verbal que possibilitou fazer a leitura do espaço da pesquisa, das experiências dos alunos, práticas pedagógicas, exposições, etc.

Segundo Aranha (1995 **apud** MACEDO 2006, p.122) “ir às imagens formadas é uma interiorização que, obviamente, desvela novos atos, novas dimensões de um existir reflexivo”, reflexão esta que conduz o pesquisador a relacionar as imagens aos recursos verbais e dessa junção poder compreender as ações dos atores. Em relação ao recurso da máquina fotográfica Macedo (2006, p. 124) esclarece que:

O recurso da máquina fotográfica, por exemplo, estabelece um estranhamento entre o espaço ambiental e seu uso habitual e permite explicitar não só a imagem da escola, mas a seleção de seus ângulos relacionados com o cotidiano. Essa relação surpreende o próprio ator pedagógico, quando dela se apropria pela imagem fotográfica revelada, e isso constitui estímulo para a verbalização do uso como significado da escola.

No período da observação participante tivemos acesso a alguns documentos como: Projeto Pedagógico da Escola, o livro Pedagogia Adventista, Revistas da Escola Adventista, Planos de Aula, Livro Didático do Professor, Compêndio de Estudos do Professor e tarefas dos alunos, dialogamos com os professores a respeito da aplicação desses materiais na prática pedagógica.

Segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder, (1998, **apud** GONÇALVES 2005, p. 60):

[...] [regularmente], atas de reunião, livros de frequência, relatórios, arquivos, pareceres etc., podem nos dizer muitas coisas sobre os princípios e normas que regem o comportamento de um grupo e sobre as relações que se estabelecem entre diferentes subgrupos. Cartas, diários pessoais, jornais, revistas, também podem ser muito úteis para a compreensão de um processo ainda em curso ou para a reconstituição de uma situação passada. No caso da educação, livros didáticos, registros escolares, programas de curso, planos de aula, trabalhos de aula, trabalhos de alunos são bastante utilizados.

A esse respeito Ludke e André (1986, **apud** MACEDO, 2006, p. 108) afirmam que:

...quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria

expressão dos indivíduos, isto é, quando a linguagem dos sujeitos é importante para a investigação, pode-se incluir todas as formas de produção do sujeito em forma escrita, como as redações, cartas, comunicações informais, programas, planos, etc.

As atividades dos alunos e os planos de aula foram cedidos pelas professoras à medida que ocorriam as aulas, os demais documentos foram cedidos pela coordenadora da Educação Infantil. Em determinado momento da observação, foi possível acompanhar as professoras durante a elaboração dos planos de aula, bem como os autores que eram consultados para suporte nas atividades com Inteligências Múltiplas.

Nestes termos, adquirimos todas as formas de produção que colaboraram para compreender como ocorrem as práticas pedagógicas utilizando a teoria das Inteligências Múltiplas.

4 CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Apresentamos neste capítulo os resultados e a interpretação dos dados obtidos na pesquisa, que teve como objetivo geral compreender de forma contextualizada a emergência das Inteligências Múltiplas na Prática Pedagógica.

Como foi apresentada anteriormente, a pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa de reflexão hermenêutica, uma vez que a mesma nos daria subsídios para fundamentar o tema na revisão de literatura e acompanhar os procedimentos conforme mencionados anteriormente. Assim, em relação à categoria teórica propomos as Inteligências Múltiplas na Prática Pedagógica e para fundamentar as categorias empíricas ressaltamos a contribuição da teoria, os métodos, os recursos, estruturação da aula, a avaliação e possibilidades de interação. A classificação das categorias conduziu-nos ao próximo passo que foi organizar o quadro geral com as respostas coletadas nas entrevistas. O quadro 10 demonstra os dados obtidos nas entrevistas com os professores.

Quadro 10

| CATEGORIA GERAL INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA | | | |
|--|--|--|---|
| Categorias empíricas | UNIDADES DE ANÁLISE | | |
| | Professor do G1 | Professor do G2 | Professor do G3 |
| 1. Contribuição da teoria | O aluno aprende de forma prazerosa, desperta vontade | Oportuniza trabalhar de forma criativa, usa diversas metodologias para | É muito útil, podemos explorar, conhecer e facilitar a aprendizagem dos |

| | | | |
|----------------------|---|--|---|
| | de estudar e de aprender, é trabalhosa, como educadora necessito de bastante tempo para pesquisar e planejar as aulas, mas é gostoso agente vê os resultados, os alunos se envolvendo e aprendendo com facilidade. | estimular a inteligência do aluno. Diferente dos métodos tradicionais que enfatiza a lingüística e a matemática. | alunos. |
| 2. Os métodos | As IMs é voltada para a prática, para a natureza, para a realidade, vivência do dia a dia, como cantar, contar histórias, vivenciar histórias, contato com a natureza, cuidar das plantas, ouvir os pássaros, observar os animais, citar parlendas, trava-línguas, poesias. | São muitos e eles variam de acordo com o tipo de inteligência que será estimulada. Mas geralmente os métodos mais utilizados são: criação de histórias coletivas, músicas com gestos, observar a natureza, atividades com software educativo, assistir filmes, jogos, atividades com fantoches, aprendizagem | Para a Inteligência Musical: músicas, instrumentos. Linguística: história contada, história dramatizada, vivenciada por eles. A Pictórica oportuniza desenvolver a habilidade, a criatividade. E o material didático dá o suporte. É muito bom. |

| | | | |
|--------------------------------|---|--|--|
| | | prática, atividades com artes. | |
| 3. Os recursos | Ingrediente s para fazer receitas, materiais para jardinagem, argila, artesanato, materiais típicos da região. | Net book, livros infantis, revistas, materiais de arte, argila, massa de modelar, jogos matemáticos, alfabeto móvel, plantas. | Além do livro didático, trabalho com paradidáticos e livros que eles trazem de casa, cd, DVDs, instrumentos musicais, ritmos diferentes, jogos educativos. |
| 4. Estruturação da aula | A aula começa com as Inteligências Múltiplas através dos cânticos, histórias, brincadeiras, dinâmicas, passeio que fazemos na escola ou fora da escola que é a preparação para a execução da atividade. | Nós trabalhamos com fé e ensino, enfatizamos o amor de Deus de forma prazerosa e a partir daí começa num plano maior que é a manipulação e depois em um plano menor com o livro didático enfatizando as Múltiplas Inteligências, | Em todo o momento trabalhamos as Inteligências Múltiplas desde a chegada até o momento de saída: na rodinha, com as músicas, com as histórias, com a interação deles, com material didático eu também posso trabalhar a linguagem, a pictórica entre outras. Durante toda a manhã aproveito cada momento. |

| | | | |
|--|---|---|---|
| <p>5. Avaliação</p> | <p>A gente usa muito a repetição através de histórias, de brincadeiras, procuro um tema para ser trabalhado por uma semana para poder alcançar esse objetivo.</p> | <p>Trabalhamos com módulo que dura mais ou menos um mês, a avaliação é feita a cada final de aula, mas em plano maior nós avaliamos o aluno pelo que ele conquistou, o que ainda precisa ser conquistado e o que ele está conquistando, na realidade ela é bem sistemática.</p> | <p>Na Educação Infantil, a avaliação é processual, é contínua. Observamos que tem crianças que tem dificuldades em alguma inteligência. Então essas crianças que não tem essas habilidades, nós procuramos estimular através de algumas atividades ou mesmo brincadeiras.</p> |
| <p>6. Possibilidades de Interação</p> | <p>Na construção de histórias, todos participam complementando.</p> | <p>Socialização das idéias de cada aluno, um com o outro, trabalhamos o individual e o que ele pode criar, apresentar para o grupo e depois de cada arte, depois de cada fazer pedagógico eles socializam, mostrando o que cada um criou, conquistou. Trabalhamos a</p> | <p>Existe o trabalho que é feito individualmente e em grupo e neste trabalho em grupo, aquele que tem habilidade vai estimular o outro que talvez não tenha despertado ainda essa habilidade, então um estimula o outro e eles fazem atividades com muito prazer, na</p> |

| | | | |
|--|--|---|---|
| | | <p>inteligência de cada um deixando bem claro que devemos respeitar a criação do outro.</p> | <p>verdade como se estivessem brincando. Até porque os conteúdos são temas do dia a dia, então a gente traz isso para a realidade deles e eles vão vivenciando isso de forma muito prazerosa.</p> |
|--|--|---|---|

RESULTADO DAS ENTREVISTAS

Conforme apresentado no quadro 10, buscou-se saber dos professores qual a contribuição/ importância da teoria Inteligências Múltiplas para a aprendizagem do aluno.

Ao compararmos as concepções dos educadores, observamos que a professora do Grupo 1 enfatizou que embora a aplicação da teoria requeira um maior trabalho por parte do professor, o resultado é satisfatório, pois conduz a uma aprendizagem mais prazerosa.

A abordagem dada pelas professoras do Grupo 2 e grupo 3 relacionou a contribuição da teoria para a prática pedagógica. Observamos que a professora do grupo 2 salientou os aspectos de criatividade e metodologia diferenciada utilizados pelos professores para ajudar o aluno na aprendizagem, destacando a diferença de trabalhar com as Inteligências Múltiplas e os métodos tradicionais de educação.

Em concordância com esta concepção, a professora do grupo 3, realçou que a teoria possibilita ao professor explorar, conhecer e facilitar a aprendizagem do aluno, diz ser muito útil a sua aplicação. Armstrong (2001, p.60) complementa ao dizer que:

A teoria das IM oferece uma maneira para todos os professores refletirem sobre seus melhores métodos de ensino e compreenderem por que esses métodos funcionam (ou por que eles funcionam bem para alguns alunos e não para outros). Ela também ajuda os professores a expandirem seu atual repertório de ensino, de modo a incluir uma variedade mais ampla de métodos, materiais e técnicas e atingir uma gama cada vez maior e mais

diversa de aprendizes.

Ao analisar as respostas das professoras, constatamos um grau elevado de satisfação em trabalhar com a teoria, as educadoras demonstraram estar recebendo auxílio para aplicar diferentes tipos de metodologias e desenvolver criatividade nas aulas que dão suporte para facilitar a aprendizagem dos alunos. As educadoras demonstraram compromisso e interesse com a aprendizagem do aluno escolheram colocar em prática uma teoria nova, que exige tempo para organizar a aula, a continuar usando métodos tradicionais de educação. Como afirmou uma das entrevistadas: “Dá trabalho para o professor trabalhar com Inteligências Múltiplas na sala de aula, mas é possível ter o retorno”.

Quanto à segunda categoria Métodos Aplicados, observamos uma unanimidade nas respostas das professoras sobre o aspecto de que a teoria é voltada para a prática, para as vivências do cotidiano. Temos como exemplo a professora do grupo 1 ao afirmar que a teoria é voltada para a natureza, e citou diversos métodos que ela desenvolve com seus alunos, como: vivenciar histórias, cuidar das plantas, observar os animais, citar parlendas, trava-línguas, poesias. Ao declarar que a teoria está voltada para a prática, a professora permite compreender que desenvolve atividades em que o aluno tem a oportunidade de fazer experiências, observações práticas sobre o conteúdo estudado.

A professora do grupo 2 destacou que os métodos variam de acordo com o tipo de Inteligência que será estimulada, enumerou então alguns métodos práticos que contemplam a Inteligência Naturalista como: (observação da natureza); a Inteligência Lingüística (criação de histórias coletivas); a Inteligência Musical (músicas com gestos); Inteligência espacial (atividades com software educativo, jogos); Inteligência Pictórica (atividades com artes, fantoches, atividades lúdicas).

Referente a esta categoria, a professora do grupo 3, esclareceu que para estimular a Inteligência Musical utiliza músicas e instrumentos, para a Lingüística utiliza história contada, história dramatizada, vivenciada pelos alunos além de usar os métodos indicados pelo livro didático.

Os argumentos expostos pelas professoras permitem identificar que em suas práticas pedagógicas, são aplicados diversos métodos para alcançar o perfil do aluno mantendo o respeito para com a diversidade. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 97) reforçam esta prática:

A atenção à diversidade deve se concretizar em medidas que levem em conta não só as capacidades intelectuais e os conhecimentos de que o aluno dispõe, mas também seus interesses e motivações. Esse conjunto constitui a capacidade geral do aluno para a aprendizagem em um determinado momento.

A escola, ao considerar a diversidade, tem como valor máximo o respeito às diferenças – não o elogio à desigualdade. As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa; podem e devem, portanto, ser fator de enriquecimento.

Neste aspecto identificamos nas práticas pedagógicas com Inteligências Múltiplas a atenção voltada para os diferentes estilos de aprendizagem do aluno, este fato evidencia a relevância das IMs para a prática educacional, a metodologia aplicada pelas educadoras encontra forte amparo nas vertentes teóricas da atualidade. Armstrong (2001, p. 73) focaliza que:

A Teoria das Inteligências Múltiplas abre as portas para uma ampla variedade de estratégias de ensino que podem ser facilmente implementadas na sala de aula. Em muitos casos, elas são estratégias que têm sido usadas há décadas por bons professores. Em outros casos, a Teoria das Inteligências Múltiplas oferece aos professores uma oportunidade de desenvolver estratégias de ensino inovadoras, relativamente novas no cenário educacional.

Neste contexto, ao analisar criticamente esta categoria empírica, observamos que ocorrem nas estratégias aplicadas pelas educadoras, momentos de alcance, ou seja, em um determinado momento alcança e estimula a inteligência de uns e em outros momentos alcança e estimula a inteligência de outros. Entendemos que estes períodos de oportunidades são desenvolvidos com objetivo de alcançar a todos os alunos.

Referente à terceira categoria empírica, identificamos que as professoras utilizam uma diversidade de materiais em suas aulas. Os recursos listados pela professora do grupo 1 envolvem desde ingredientes alimentares até materiais para jardinagem, observamos que a variedade de recursos são necessários para alcançar os objetivos das aulas.

Os recursos expostos pela professora do grupo 2 também são variados, como: net book, livros infantis, materiais de arte, argila, massa de modelar, jogos matemáticos, alfabeto móvel, plantas, etc., e todos correspondem às inteligências que serão trabalhadas. A utilização de diversos materiais reflete a aula criativa e estimulante desenvolvida pela professora, certamente para se realizar uma aula inovadora, os recursos têm o seu lugar apropriado, ainda que sejam poucos, mas sendo variados como estes que foram apresentados, enriquecem a qualidade da aula e otimiza a

aprendizagem.

Observamos que os recursos empregados pela professora do grupo 5, também refletem a possibilidade de uma aula planejada com o objetivo de atingir os diferentes tipos de inteligência dos seus alunos. Esta professora descreveu alguns recursos como: livro didático, paradidáticos, livros dos próprios alunos vindos de casa, cds, DVDs, instrumentos musicais, ritmos diferentes, jogos educativos, etc.

Comparando os resultados obtidos na terceira categoria com os resultados da segunda categoria, verificamos que as professoras demonstraram estar desenvolvendo uma prática pedagógica que oportuniza aos alunos uma aula experimentada. O uso dos recursos tão diferenciados evidencia situações didáticas que contemplam o contexto cultural do aluno. Assim, estes resultados reforçam as análises dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p.48) sobre os materiais usados nas situações didáticas:

Os materiais que se usam como recurso didático expressam valores e concepções a respeito de seu objeto. A análise crítica desse material pode representar uma oportunidade para se desenvolverem os valores e as atitudes com os quais se pretende trabalhar.

Isso é mais interessante do que simplesmente rejeitá-los quando negativos, porque favorece o desenvolvimento da capacidade de analisá-los criticamente, de tal forma que os alunos, na medida de suas possibilidades e cada vez mais, os compreendam, percebam sua presença na sociedade e façam escolhas pessoais e conscientes a respeito dos valores que elegem para si.

Tomando por base tais considerações partimos para a quarta categoria empírica que esclarece o modo de estruturação das aulas com Inteligências Múltiplas. O diálogo desenvolvido com a professora do grupo 3 revela que a prática com Inteligências Múltiplas ocorre a partir do momento em que inicia a aula, esclarece que as aulas são introduzidas geralmente com cânticos, brincadeiras, passeios e a partir daí partem para o desenvolvimento das atividades. Similarmente a esta explicação, a professora do grupo 5 esclarece que a todo o momento aplica a teoria, desde o momento inicial até o final da manhã aproveita todas as oportunidades para estimular as Inteligências dos alunos através das atividades.

Os dados obtidos da professora do grupo 4, ressaltam que inicia a aula com atividades espirituais prazerosas, falando do amor de Deus para as crianças e em seguida desenvolve atividades em um plano maior que são as aulas práticas e logo após desenvolve essas mesmas atividades em plano menor se referindo ao livro didático.

A apresentação destas concepções é importante para compreendermos que na

organização das aulas com Inteligências Múltiplas não existe uma estrutura definida, ficou claro que cada professora organiza a sua aula e faz uso da teoria no momento oportuno. Fundamentando a aplicação dessas práticas Armstrong (2001, p. 70) ressalta que:

A teoria das IM pode ser aplicada a um currículo de várias maneiras. Não existe nenhuma orientação padrão a seguir.

Basicamente, vocês devem guiar-se por suas tentativas mais profundas e sinceras de ir além das inteligências para as quais podem estar ensinando atualmente, para que todas as crianças tenham a oportunidade de sair-se bem na escola.

Identificamos que existe por parte das educadoras, autonomia para organizarem as suas aulas, cada uma planeja levando em conta os conteúdos que serão trabalhados, os recursos disponíveis, o ambiente apropriado, o perfil dos seus alunos e seu contexto social e a competência do próprio educador.

A quinta categoria empírica se refere à avaliação que propõe compreender a forma como os professores agem para avaliar a aprendizagem do aluno. Os dados obtidos da professora do Grupo 3 revelam que após trabalhar os temas propostos e identificar que seus alunos não alcançaram o nível desejado de aprendizagem, usa então o método da repetição, por se tratar de crianças com idade entre três e quatro anos, desenvolve atividades que envolvem brincadeiras e histórias.

Em relação ao grupo 4, o tema é trabalhado por um mês, mas no final de cada atividade, de cada aula a professora avalia o aluno para identificar se ele realmente internalizou os conceitos trabalhados. Pelo que ficou esclarecido, a avaliação é sistemática, existe um processo de acompanhamento que permite ao professor desenvolver uma observação processual das atividades desenvolvidas pelos alunos e através dessas observações, retomar se necessário o tema, aplicando métodos que contemplem o estilo de aprendizagem do aluno com dificuldade na aprendizagem.

Concernente à prática avaliativa da professora do grupo 5, encontramos um paralelo em comum com a forma de avaliação da professora do grupo quatro. É também desenvolvida uma avaliação processual e sistemática e ao perceber que o aluno está com dificuldade, desenvolve atividades em forma de brincadeiras, assim como expôs também a professora do Grupo 3.

As formas de avaliação apresentadas pelas professoras revelam uma prática de avaliação autêntica, percebemos nos relatos a presença de ações mediadoras que ao lado do aluno o acompanha como ser individual e por isso o respeita a partir do momento em

que avalia desenvolvendo um processo contínuo e estratégias diferenciadas. Encontramos nos relatos da professora do Grupo quatro a preocupação em avaliar o aluno pelo que ele aprendeu, pelo que poderá aprender e pelo que está aprendendo. Essas práticas refletem muito bem as declarações de Gardner (1994, p. 179) sobre a importância da observação do professor: “Em geral, o professor pode observar prontamente os interesses e talentos de uma criança ao longo do ano, e não é necessária nenhuma avaliação”.

Assim, compreendemos nas práticas avaliativas apresentadas que não há a necessidade de aplicar testes padronizados para obter notas ou percentuais. A avaliação se resume na observação de todas as atividades desenvolvidas pelos alunos, em que o professor identifica os avanços e dificuldades. O fato de acompanhar individualmente todo o processo de desenvolvimento do aluno durante o período letivo permite-lhe identificar o seu perfil de atuação na sociedade, bem como conhecer o seu potencial. Ainda sobre a prática avaliativa Gardner (1994, p. 178) esclarece:

Esta deveria ter lugar, tanto quanto possível, no contexto das atividades diárias normais de aprendizagem; ao longo do curso da educação de um jovem, a avaliação no contexto por outros e por si mesmo deveria tornar-se uma parte regular e crescentemente automática da experiência educacional.

Os resultados encontrados evidenciam também a proposta de avaliação autêntica demonstrada por Armstrong (2001, p. 121) ao afirmar que “o pré-requisito mais importante para a avaliação autêntica é a observação”.

Referente à sexta e última categoria, procuramos identificar se há a possibilidade de interação entre as crianças nas atividades com as Múltiplas Inteligências e em que contextos ela ocorre. O relato da professora do Grupo 3 diz haver momentos de interação, principalmente nas atividades em que as crianças constroem histórias coletivas.

Já a professora do Grupo 4 expressou que o momento de maior interação acontece na socialização das ideias, após cada aluno fazer o seu trabalho individual que corresponde à inteligência que está sendo enfocada, compartilham com o grupo o que construiu.

As declarações da professora do grupo 5 revelam a existência da atividade colaborativa ao afirmar que ao realizarem alguma atividade em grupo, o aluno que tem mais habilidade em uma determinada inteligência, ajuda o colega que ainda não

despertou para essa habilidade. Ainda relata que nesses momentos de interação, os alunos participam como se estivessem brincando, pois os temas propostos correspondem às vivências do dia a dia.

As experiências de interação apresentadas acima demonstram que houve um planejamento para que tal prática acontecesse. Certamente as professoras ao elaborarem o seu plano de aula, já criam situações que promovam a troca de experiências entre as crianças. A respeito dessa prática Fonseca (2001, p. 102) ressalta:

A presença de outras crianças pode ser uma forte vantagem no processo de mediatização, porque as crianças ou jovens tendem a perceber os exemplos dos outros e as suas experiências muito mais do que as experiências dos adultos, e isto cria uma certa facilitação social no processo de aprendizagem.

Nestes casos apresentados certificamos que há nas práticas pedagógicas com Inteligências Múltiplas uma forte base em que é possível ocorrer a inovação pedagógica. O estudo criterioso das unidades de análise permitiu compreender a presença da inovação em tais práticas.

RESULTADO DAS OBSERVAÇÕES

Neste primeiro momento de resultados, vale ressaltar como foi a reação dos sujeitos, frente à presença constante de uma pesquisadora.

Não foi difícil para os alunos se adaptarem, no início ficaram curiosos ao verem a filmadora e a máquina digital, eles até gostavam quando eram filmados e fotografados, com o decorrer dos dias foram se acostumando. Eles até nos chamava para mostrar algo que eles haviam produzido. Foi bastante interessante este período de adaptação.

O fato de manter um contato direto e utilizar uma forma de observação sistemática possibilitou compreender o contexto vivenciado pelos sujeitos.

Em relação à aula de música, identificamos a presença de estratégias inovadoras, materiais diferenciados e músicas de diferentes estilos. Observamos que o grupo quatro em geral demonstrou gostar da aula, com exceção de um aluno que parecia meio desligado e não demonstrou interesse em cantar. No entanto, a professora usou outras estratégias para despertar o interesse, ela usou alguns materiais atrativos, ou seja, instrumentos musicais, alguns confeccionados com sucatas e os mesmos foram bastante atrativos para os alunos, cada aluno foi à frente e escolheu o instrumento que lhe chamou à atenção, então com os instrumentos nas mãos, foi mais motivador para eles e até mesmo, aquele aluno que no início da aula estava tão desligado, mostrou-se a partir

de então muito interessado. Quanto a esta prática Gardner (1994, p. 177) nos indica que:

Nesta idade, o que é mais crucial é a oportunidade para trabalhar intensamente com os materiais que nutrem as diversas inteligências e combinações de inteligências. Ênfase o impacto dos meios circundantes, nos quais as mensagens da aprendizagem e do trabalho são manifestas e convidativas.

Considerando esta profunda expressão relacionada à necessidade de desenvolver um trabalho intenso, criterioso e rico, evidenciamos tal princípio na prática pedagógica da aula de música como foi acima explanada.

Ao findar o horário, a professora regente os levou para a sala e sob a orientação da professora de música, os alunos do grupo 5 começaram a cantar uma cantiga infantil que estimulava bastante a inteligência cinestésica-corporal, no geral, todas as crianças participaram, fazendo gestos, movimentando o corpinho, pulando de acordo com o ritmo e letra da música.

Concluindo as atividades com essa turminha, observamos a estratégia aplicada para o grupo 3. A atividade musical desenvolvida com este grupo foi interdisciplinar, através da música, a professora aproveitou para ensinar conceitos matemáticos e expressão corporal, tiveram também o momento em que tocaram alguns instrumentos musicais de brinquedo, observamos que a professora usa materiais lúdicos para despertar o interesse e estimular a inteligência musical dos alunos.

Esse processo de mediação que possibilita ao educador usar todos os tipos disponíveis de ferramentas simbólicas, instiga o aluno à interação e à aprendizagem, pois, conforme lembra Fonseca (2001, p. 86):

...no pensamento de Vygotsky (1993, 1978, 1962), a mediatização não compreende uma exploração solitária do envolvimento efectuada pelo indivíduo, pelo contrário, a apropriação da cultura é efectuada por e através de ferramentas simbólicas (exemplo: sinais, sistemas simbólicos, etc.) mediatizadas por seres humanos mais experientes, que se colocam entre o indivíduo e o envolvimento e, por esse facto, alteram radicalmente as condições dessa interação (imitação, instrução, etc.), na qual surgem e se desenvolvem novos processos de atenção compartilhada (Tomasello 1999) e novos instrumentos cognitivos e simbólicos.

As atividades musicais em sala de aula são enriquecedoras e importantes. Nesta prática observada é possível perceber a forma criativa utilizada pela professora para desenvolver em seus alunos o prazer em participar das aulas de música.

Fica evidenciada que a prática pedagógica estimulando a Inteligência Musical é

um recurso poderoso que quando bem utilizado ajuda no desenvolvimento integral do aluno, pois através de cantigas envolvendo expressões corporais, estimula a coordenação motora e possibilita trabalhar conteúdos.

A ROTINA – Nos dias seguintes, observamos desde os primeiros momentos das crianças na Escola até o horário de saída. A monitora fica no portão para receber os alunos, os pais ou responsáveis, o horário de entrada é 7:20, alguns chegam cedo, mas por se tratar de crianças menores, a maioria chega até às 8:00, como durante o período observado estava chovendo e fazendo muito frio, alguns alunos não iam à escola ou então chegavam atrasados.

Ao chegarem ficam alguns minutos no pátio brincando e se socializando sob a supervisão das monitoras, em seguida são chamados pelas professoras para irem às suas salas e darem início às atividades.

A rotina de trabalho das professoras é bem flexível e cumpre horários equilibrados para as atividades, segue abaixo o modelo da proposta de rotina desenvolvido pelas professoras da educação infantil:

- Acolhimento: este é o momento da chegada, quando os alunos recebem os cumprimentos e boas-vindas das professoras.

- Roda: é geralmente desenvolvida em dois momentos: O primeiro momento está relacionado às atividades iniciais do dia, os alunos ficam dispostos em círculo para que haja uma melhor interação. A professora dá as boas-vindas, canta com os alunos, faz oração, a chamada (Quantos somos? Como está o tempo? Escolha do ajudante, caixa de novidades, etc.). O segundo momento é no encerramento das atividades do dia, a professora reúne mais uma vez os alunos para relembrar o que foi estudado, para acalmar os alunos, fazer algumas atividades de concentração, músicas, avaliação do dia, despedida, oração.

Outro momento importante é a hora da atividade coletiva, diz respeito ao tema que será estudado: é neste momento que as professoras iniciam as atividades com aplicações das Múltiplas Inteligências que se desenvolvem até o final da aula. Dentro desse período tem o momento do lanche e da higiene, os alunos são conduzidos a lavar as mãos, escovar os dentes e jogar o lixo no lixo.

Como foi dito anteriormente, a segunda-feira é o dia da aula especial de música, este é um dos dias mais aguardados pelos alunos, além deste, ocorre às quartas-feiras, aulas com os netbooks, neste dia os alunos são encaminhados ao laboratório de informática, onde sob supervisão da coordenadora desenvolvem atividades diversas

relacionadas ao tema estudado na sala. As atividades têm contribuído para estimular as inteligências dos alunos. Acompanhar o sentido das ações nestes primeiros momentos propiciou a compreensão dos atos espontâneos e formais. Macedo (2006, p. 97) declara: “Nesse sentido, o envolvimento deliberado do investigador na situação da pesquisa é não só desejável, mas essencial, por ser essa forma a mais congruente com os pressupostos da OP”.

Em relação a este tipo de observação, destaca-se a participação completa do pesquisador em relação ao campo de pesquisa, neste caso “o pesquisador emerge dos próprios quadros da instituição e dos segmentos da comunidade, recebendo destes a autorização para realizar estudos em que a realidade comum é o próprio objeto de pesquisa” (MACEDO, 2006, p.101). A partir dessa aproximação permitindo certa flexibilidade, alcançamos, meios, tempo e aceitação para realizar a pesquisa de forma tranqüila e confiável. A este respeito Macedo (2006, p.102) declara:

A natural flexibilidade do campo de observação da etnopesquisa dá ao pesquisador um meio efetivo para abordar, de uma forma um tanto quanto tranqüila, a dinamicidade das realidades humanas. O trabalho de campo assume, em geral, um contínuo processo de reflexão e de mudança de foco de observação, o que permite ao pesquisador testemunhar as ações das pessoas em diferentes cenários. Tal flexibilidade permite, ademais, que objetivos, questões e recursos metodológicos sejam retomados, assim como articulação com a teoria, dependendo da dinamicidade e das orientações que surgem no movimento natural da realidade investigada. Assim, a flexibilidade no ato de pesquisar é uma das condições para a autenticidade e o sucesso de uma etnopesquisa na qual a observação participante seja um recurso significativo.

Este período de observação possibilitou a interação entre professores, alunos e pesquisador. Foi possível assim compreender as vivências do cotidiano, como serão expostas a seguir:

4.1- DESCRIÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E ATIVIDADES EM SALA DE AULA

Atividades 1, 2, 3 – GRUPO 3 (MATERNAL) As observações dessas práticas foram realizadas no período de 15 a 19 de agosto de 2011. A prática pedagógica desenvolvida pela professora ofereceu aos alunos diversas atividades com o objetivo de estimular as múltiplas inteligências. Ao dar continuidade ao tema do “Dia dos Pais”, a professora iniciou com uma conversa informal na rodinha, neste momento ela procurou estimular a inteligência verbal dos alunos fazendo perguntas referentes às experiências

que eles tiveram com o papai, a forma como a professora conduziu o diálogo, motivou os alunos a se expressarem. Concernente a este aspecto tão peculiar da prática pedagógica, que é a valorização das experiências das crianças Oliveira-Formosinho (1998 *apud* FRANÇA; MENDES, 2010, p. 83) reforça:

A forma como educamos as nossas crianças hoje, as experiências e as oportunidades que lhes criamos, influenciam grandemente as suas vidas actuais e contribuem para as suas vidas futuras enquanto cidadãos em construção (Oliveira-Formosinho, 1998).

Relacionada a esta aula a professora aplicou uma atividade para estimular a inteligência cinestésica-corporal. No dia anterior a professora havia solicitado uma camisa do papai para cada aluno, eles vestiram-na e então começaram a abotoar e desabotoar diversas vezes para desenvolver a coordenação motora. Ainda vestidos com a camisa do papai, eles desfilaram por uma passarela como apresentado a seguir:



A aplicação dessa prática reflete muito bem as considerações apresentadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p.101):

Quando o sujeito está aprendendo, se envolve inteiramente. O processo, assim como seu resultado, repercutem de forma global. Assim, o aluno, ao desenvolver as atividades escolares, aprende não só sobre o conteúdo em questão mas também sobre o modo como aprende, construindo uma imagem de si como estudante. Essa auto-imagem é também influenciada pelas representações que o professor e seus colegas fazem dele e, de uma forma ou outra, são explicitadas nas relações interpessoais do convívio escolar.

Com o objetivo de estimular a Inteligência espacial, corporal e lingüística, a professora traçou no chão com fita crepe a letra “P”, os alunos foram convidados a caminhar em cima da letrinha. Fazendo assim, a professora esclareceu: “esta atividade vai ajudá-los a fixar melhor a letra e reconhecer o limite por onde deve andar”. Em seguida foram estimulados a escrever a letra “P” na folhinha de atividade, o modelo dessa atividade encontra-se no (anexo D).

Referente a esta prática de estimular primeiro a criança com exercícios corporais e espaciais, para depois então, desenvolver atividades de escrita com o lápis Meur (1991 *apud* FERNANDES, 2011, p. 230) reforça que:

A estruturação espacial e a orientação temporal são pontos importantes que fundamentam a escrita, juntamente com o domínio do gesto. No exercício da escrita, precisa-se de que se escreva horizontalmente da esquerda para a direita e de que se adquiram as noções de cima para baixo” (Meur,1991).

Fernandes (2011, p. 231) também esclarece que: “É importante que se trabalhe na criança exercícios que a levem ao preparo para a escrita e que lhe sejam dadas oportunidades de realizar exercícios espontâneos, que possibilitarão o domínio com o lápis”.

Esta forma articulada de planejar uma aula que contemple a transdisciplinaridade tem sido um fator determinante para promover aprendizagens integradas. França e Mendes (2010, p. 82) reforçam essa idéia ao esclarecer que:

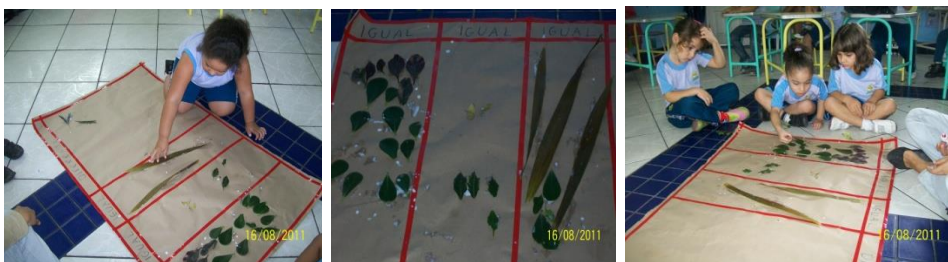
Sabendo que a construção do saber se processa de forma integrada, as diferentes áreas de conteúdo são consideradas referências para a construção da planificação, avaliação e reflexão de situações educativas e não como compartimentos estanques. Através da organização do ambiente educativo, implica intervenção articulada das áreas e domínios.

O desenvolvimento deste tema continuou no dia seguinte, a professora reconhece que as crianças têm muitas limitações e estas precisam ser respeitadas, às vezes, a questão do tempo tem se tornado um obstáculo para o desenvolvimento das atividades com IMs.

Em um segundo momento de observação da prática pedagógica do grupo três, a professora conduziu os alunos ao pátio da escola onde desenvolveu algumas brincadeiras com o objetivo de estimular a inteligência naturalista, corporal e interpessoal. Foi através das brincadeiras que a professora trabalhou o tema do dia, solicitou aos alunos que recolhessem folhas em quantidade igual ao número de alunos da sala, atividade esta que favorecia o desenvolvimento da inteligência lógico-matemática e naturalista.

Após recolherem as folhas, guardaram-nas em envelopes e levaram-nas para a sala a fim de selecionar iguais e diferentes. Todas as crianças foram motivadas a

participar selecionando e colando as folhas no local indicado como mostram as fotos a seguir.



Para concluir a professora deu a cada aluno uma folha de papel com lápis e os levou a lembrar da árvore que serviu na brincadeira. Após este momento, eles então desenharam a árvore e pintaram estimulando a inteligência corporal-cinestésica, como mostram as imagens abaixo:



O desenvolvimento dessa prática oportunizou aos alunos momentos de interação durante as brincadeiras e estímulo à criatividade. Considerando todas as atividades desenvolvidas nesta aula, encontramos respaldo nas declarações de Gardner (1994, p. 178):

Entre estes temas sobredominantes está o reconhecimento de que as crianças têm potenciais intelectuais diferentes e aprendem de modos diferentes; que os professores devem servir de modelos de atitudes e habilidades mais importantes e devem, em um certo sentido, incorporar as práticas que são buscadas; e que projetos significativos, ocorrendo ao longo do tempo, e envolvendo várias formas de atividade grupal e individual são os veículos mais promissores para a aprendizagem.

A observação dessa aula com as Múltiplas Inteligências nos possibilitou perceber que a professora utiliza diferentes experiências para envolver os alunos a fim de alcançar os objetivos propostos em relação à aprendizagem.

Nesta mesma semana, a professora trabalhou o conteúdo diversidade textual, nesta aula foram estimuladas as inteligências: Linguística, Espacial, Cinestésica-corporal e Lógico-matemática.

Para iniciar a aula a professora despertou a atenção dos alunos fazendo-lhes perguntas para que através destas, eles comessem a refletir e interagir. Todas as perguntas estavam direcionadas ao tema que seria trabalhado “receita do bolo de iogurte”. A professora então fez a leitura e os alunos acompanharam, ouvindo com atenção.

Na folha de atividade eles reconheceram as figuras em forma de círculo e procuraram em toda sala objetos em forma circular. Também experimentaram fazer círculos com o próprio corpo. Em seguida a professora expôs todos os ingredientes e os alunos foram convidados a identificá-los, contando na ordem numérica e colocando-os no liquidificador. O modelo da atividade que foi desenvolvida pelos alunos se encontra no (anexo E).

O desenvolvimento dessa prática pedagógica foi extremamente enriquecedora, criativa e estimuladora para os alunos. Notamos que ao trabalhar a receita do bolo, a professora usando a criatividade intercalou o conteúdo matemático “forma geométrica” e usou três estratégias diferentes para o aluno assimilar a noção de círculo. Primeiro, utilizando a Inteligência Espacial, o aluno procurou e identificou objetos no texto e na sala em forma de círculo. Em seguida, após compreender a forma do objeto utilizou a Inteligência Cinestésica-corporal para fazer círculos com o próprio corpo. Essas estratégias didáticas refletem a prática pedagógica mediatizada explanada por (FONSECA, 2001, p.95):

Um número finito de processos fundamentais de pensamento combina-se com uma certa emoção, com motivação e com factores de atitude para constituir as funções cognitivas básicas que são necessárias para uma percepção sistemática e analítica, para um pensamento integrado e elaborado, em suma, para uma aprendizagem disponível.

ATIVIDADES 1, 2, 3 e 4 – GRUPO 5 (Jardim II)

Apresentamos os resultados das experiências didáticas desenvolvidas pela professora

do Grupo 5 no período de 28/08 a 02/09 de 2011. O tema trabalhado durante o mês foi “Todo mundo tem uma família”, observamos que a professora subdividiu o tema em vários planos de aula. O primeiro plano desenvolveu o conteúdo “Diferentes Tipos de Casas”, para o início da aula a professora despertou o interesse dos alunos fazendo perguntas relacionadas às casas deles, observamos que as crianças se expressavam com naturalidade e tinham interesse em falar para os coleguinhas tudo o que tinha em casa, como jardins, animais, árvores etc.

Aproveitando o interesse das crianças, a professora disse que receberiam a visita de uma pessoa especial, convidou para que entrasse na sala um pedreiro para demonstrar na prática os passos iniciais da construção de uma casa, foram expostos os materiais que são utilizados nas construções e em seguida os alunos foram motivados a fazer perguntas ao pedreiro sobre o processo de construção de uma casa. À medida que respondia, o pedreiro mostrava como usa os materiais e explicava a utilidade de cada um.

Observamos que essa aula apresentou uma proposta metodológica bastante inovadora, pois criou condições que envolveram os alunos com situações concretas e vivências do cotidiano. Dessa forma eles internalizaram conceitos valorizados na sociedade. Sobre a aplicação desta prática pedagógica Gardner (1994, p.179) enfatiza o seguinte aspecto:

É altamente desejável que as crianças observem adultos competentes ou crianças mais velhas trabalhando – ou brincando – nestas áreas. Agraciadas com a oportunidade de tal observação, as crianças prontamente vêm a avaliar as razões para as matérias, bem como a natureza das habilidades que instrumentam um mestre para interagir com elas de um modo significativo.

A situação didática explanada leva-nos a crer que a educadora privilegia uma forma de educação experimentada, que dá sentido ao conteúdo estudado. Essa forma de trabalhar o conteúdo estimulou as Inteligências Pessoais no momento em que as crianças compreenderam a vivência dos colegas e interagiram com empatia. Foi estimulada a Inteligência Lingüística quando através da entrevista tiveram a oportunidade de desenvolver a oralidade. Houve o estímulo da Inteligência Espacial a partir do momento em que participaram da exposição dos materiais de construção.

Na segunda etapa de desenvolvimento deste plano, a professora aplicou uma atividade em que os alunos iriam desenvolver a coordenação motora desenhando a casa onde moravam, com essa atividade estaria estimulando a Inteligência cinestésica-

corporal. O modelo da atividade encontra-se no (anexo F). Sobre o estímulo a esta inteligência, Gardner (1995, p. 23-24) salienta:

A evolução dos movimentos especializados do corpo é uma vantagem óbvia para as espécies, e nos seres humanos esta adaptação é ampliada através do uso de ferramentas. O movimento corporal passa por um programa desenvolvimental claramente definido nas crianças. E não há dúvida de sua universalidade entre as culturas. Assim, parece que o “conhecimento” corporal-cinestésico satisfaz muitos dos critérios de uma inteligência.

Com esta declaração, entendemos que a atividade aplicada pela professora às crianças, atende a necessidade que os alunos têm de aprimorar o movimento corporal, certamente esta atividade serviu como reforço para aperfeiçoar a coordenação motora fina dos alunos.

Após a realização dessa atividade a professora pediu que os alunos compartilhassem uns com os outros o desenho feito para identificarem que existem tipos diferentes de moradias. Os alunos viram que uns moram em casas e outros em apartamentos. Para concluir a aula a professora construiu junto com os alunos um gráfico com os diferentes tipos de moradias dos colegas e levou-os a contar a quantidade de casas e apartamentos, registrando com números o tipo de moradia que mais apareceu.

Identificamos na seqüência desta aula a presença de estratégias criativas, interacionistas que possibilitou ao aluno compartilhar saberes, refletir sobre a realidade e construir conceitos. No dia seguinte, o conteúdo desenvolvido dentro do mesmo tema foi “A minha casa”, a professora propôs quatro objetivos específicos: identificar e nomear diferentes tipos de moradias; Conhecer outros tipos de moradias; Expressar-se por meio do canto, da linguagem oral e do desenho; Identificar o lugar em que mora, nomeando a rua e o bairro.

Com esses objetivos propostos, observamos que a professora iniciou a aula reunindo as crianças na rodinha em um local específico da sala, começou então a contar para as crianças uma história da Bíblia que fala sobre “o homem sábio e o homem tolo”, a história contada pela professora dizia o seguinte: “o homem tolo foi o homem que construiu a sua casa sobre a areia e o homem sábio construiu a sua casa sobre a rocha, veio então uma grande tempestade e a casa do homem tolo caiu, mas a casa do homem sábio não caiu”. A história foi retirada da Bíblia, por ser uma escola com princípios cristãos, notamos a ênfase das educadoras em utilizar as histórias deste livro para dar

introdução às aulas.

A partir dessa história a professora mostrou aos alunos figuras de casas feitas com materiais diferentes como: casas de gelo, de barro, de madeira, de bloco, de papelão, de palha, de pedra, etc, como expõem as imagens abaixo:



Após cada criança observar cuidadosamente as imagens, a professora começou a fazer diversas perguntas para que elas refletissem e comentassem no grupo, as perguntas foram: Existe alguma figura parecida com a sua casa? Será bom viver nessas casas? Qual a diferença entre morar em uma casa, apartamento ou casa no sítio? Como será viver sem uma casa?

Notamos que ao iniciar este diálogo, a educadora conduziu a mente das crianças para a compreensão de que nem todas as pessoas moram em casas apropriadas e dignas, ela procurou sensibilizar os alunos para a realidade de outras crianças que moram em condições precárias. Foi louvável a forma de introduzir um conteúdo, uma estratégia diferente, criativa e sensibilizadora que estimulou a Inteligência Linguística e a Inteligência Interpessoal. Antunes (2009, p. 44) assim expressa:

A importância do envolvimento da aprendizagem com a emoção constitui, hoje, argumento incontestável. Nossas lembranças associadas a quadros emocionais críticos são as que ficam e, cada vez mais, se define como missão de todo professor ser um agente de relações interpessoais.

Em continuidade, a professora relacionou o conteúdo à Inteligência Musical cantando com os alunos a música “a casa” do cantor Vinicius de Moraes, notamos neste momento que ficou ainda mais fácil e descontraída a aula, em seguida a professora os conduziu ao pátio da escola para brincarem de “coelho sai da toca”, nesta brincadeira os alunos teriam que formar grupos dentro dos círculos, à medida que a professora dizia

“grupos de três”, “grupos de quatro”, “grupos de cinco”, “grupos de dois”, então os alunos corriam para os círculos e contavam para ver se tinha a quantidade correspondente. Evidenciamos nas fotos abaixo a reação das crianças na realização desta atividade.



Essa prática pedagógica lúdica e dinâmica de fazer inter-relações dos conteúdos com Inteligências Múltiplas e maneiras diferenciadas de ensinar, promoveu momentos prazerosos na aprendizagem ajudando os alunos a desenvolverem a Inteligência Matemática, Cinestésica-corporal e Interpessoal. Sobre a importância desse tipo de atividade Pena-Vega (2008, p. 151) reforça:

A verdadeira reforma, aquela do entendimento, aquela do pensamento, deve começar no nível do ensino chamado elementar. Ao contrário daquilo em que se acredita, as crianças fazem funcionar espontaneamente suas aptidões sintéticas e suas aptidões analíticas; elas sentem espontaneamente as ligações e as solidariedades.

Dando sequência ao tema, a professora entregou aos alunos uma folha de atividade do livro didático, a proposta foi para que colassem adesivos que ficam no material de apoio do livro e através destes eles iriam visualizar diferentes tipos de

moradias, consta no (anexo G) o modelo da atividade proposta pela professora para ser desenvolvida pelos alunos.

Continuando o tema, a professora distribuiu entre os alunos figuras de moradias diferenciadas, para que eles construíssem um painel colocando todas as figuras selecionadas. Foi possível constatar nesta estratégia o estímulo à Inteligência espacial e lógico-matemática, pois os alunos ao selecionarem as figuras iam colando e contando para marcar no gráfico a quantidade de cada uma.

Para concluir o conteúdo de forma bem significativa para as crianças, a professora solicitou aos pais que construíssem com seus filhos, uma maquete que representasse a casa deles, marcou uma data para a entrega e a apresentação seria feita pelos alunos. As figuras abaixo mostram três alunos começando a construir o gráfico, a primeira menina está colando uma figura que mostra casas de palafitas, a segunda está colando uma figura de casas de gelo “morada de iglu” e o menino está colando uma figura de casas de palha chamadas “oca” casa de índio.



Dando sequência ao tema, na aula do dia seguinte a professora desenvolveu o conteúdo: os cômodos de uma casa. Os objetivos propostos foram: Identificar os cômodos de uma casa e os móveis que a compõem; Compreender que cada móvel pertence a um ambiente da casa. As Inteligências estimuladas seriam a Lingüística, Pessoais; Musical; Cinestésica Corporal; Espacial; Pictórica; Lógico-matemática e Naturalista.

Para iniciar, a professora conduziu os alunos para a rodinha e pediu que imaginassem como era a casa deles por dentro, como estava dividida, enquanto os alunos estavam pensando, a professora iniciou um diálogo com os alunos fazendo várias perguntas como: “Quantos cômodos tem a sua casa? Todos os cômodos são necessários? O que não pode faltar numa casa? Como seria o quarto sem a cama? Cama sem colchão? Banheiro sem chuveiro? Banheiro sem pia? Cozinha sem fogão? Fogão sem panela?

A professora levou os alunos a refletirem mostrando a importância de cada item dentro de casa, alguns alunos achavam engraçadas as perguntas e repetiam “banheiro sem chuveiro?”, “aí não dá prá tomar banho né pró?”. Neste primeiro momento de diálogo, em que os alunos tiveram a oportunidade de se expressar, foram estimuladas as Inteligências Pessoais, para desenvolver esta inteligência, a educadora levou o aluno a refletir sobre a importância de se ter uma casa para morar, um local para dormir, uma mesa para as refeições e ter os pais em casa para prover um lar para eles.

Esses momentos de diálogos foram enriquecedores para os alunos, notamos em suas expressões o espanto e tristeza ao se imaginarem morando em uma casa sem cômodos, sem móveis, já que a maioria dos alunos pertence a famílias de classe média/alta, talvez não tenham parado para refletir como pode ser a vida de outras crianças que não tem os mesmos privilégios que eles. Por outro lado notamos a expressão de satisfação por ter uma casa decente para morar e pais para cuidarem deles. Após este momento, a professora cantou novamente com os alunos a música: “A casa” de Vinivius de Moraes. Todos cantaram animados a música que dizia assim:

Era uma casa muito engraçada / Não tinha teto, não tinha nada
 Ninguém podia entrar nela não / Porque na casa não tinha chão
 Ninguém podia dormir na rede / Porque na casa não tinha parede
 Ninguém podia fazer pipi / Porque penico não tinha ali
 Mas era feita com muito esmero / Na rua dos bobos, número zero

Em seguida, os alunos foram incentivados a desenhar em um cartaz uma casa e um apartamento com várias janelas, em cada janela seria colocada uma foto da criança. Observamos o desenvolvimento dessa atividade nas fotos que serão demonstradas a seguir:



Com essa atividade, foram estimuladas as Inteligências cinestésica corporal desenvolvendo a coordenação motora e pictórica desenvolvendo o dom artístico dos alunos. Após desenharem e pintarem, colocaram para secar e a professora concluiu as

atividades da manhã, pois o horário estava avançado, ficando para o dia seguinte dar continuidade ao conteúdo.

Ao retornarem para o próximo dia de aula, a professora os aguardava na rodinha para fazer as atividades de rotina: conversaram entre si, cantaram, ouviram histórias e oraram para dar início à aula. Seria concluída a aula do dia anterior sobre os cômodos de uma casa, como o cartaz que fora pintado já havia secado, cada criança recebeu a sua foto com a orientação de que “se morasse em casa deveria colar a foto em uma janela da casa ou se morasse em apartamento deveria colar a foto em uma janela do apartamento.

Sob essa orientação as crianças começaram a colar as fotos, quando terminaram elas perceberam que apenas um coleguinha morava em apartamento, os demais residiam em casas. Em seguida a professora chamou os alunos à frente para observarem a apresentação das maquetas, cada aluno deveria mostrar como é a sua casa, explicando cada cômodo existente nela. À medida que os alunos apresentavam, eles contavam quantos cômodos tinha na casa dos colegas e observavam a existência de árvores e jardins ao redor da casa. Nestas atividades a professora propôs estimular as Inteligências espaciais, lógico-matemática e naturalista.

Referente às atividades solicitadas para estimulação da Inteligência espacial, identificamos que a professora usou um método prático que possibilitou ao aluno construir maquetas, casas e painéis a partir do seu contexto, levando em conta que houve todo um preparo de análise e reflexão até concluir com a ação do aluno sobre os objetos, culminando com o aprimoramento da sua consciência espacial e construção do seu conhecimento. Sobre a importância da construção de maquetas na sala de aula, Castrogiovanni (2000, p. 76-77) esclarece:

A maqueta é um “modelo” tridimensional do espaço. Ela funciona como um “laboratório” geográfico, onde as interações sociais do aluno no seu dia-a-dia são possíveis de serem percebidas quase que na totalidade. A construção da maqueta é um dos primeiros passos para um trabalho mais sistemático das representações geográficas.

No decorrer do trabalho, ocorre a ação do sujeito sobre o objeto e desse sobre o primeiro, ou seja, é um processo interacionista. Cabe aos professores, criar situações que estimulem a criança a “viver” o mundo representado pela maqueta. Ela deve ser uma transposição do cotidiano, dos desejos, das fantasias, do imaginário particular ou coletivo.

É possível visualizar a seguir, o painel com as maquetas, o gráfico contendo os diversos tipos de moradias, a casa e o apartamento que as crianças construíram.



Na aula do dia seguinte, a professora trabalhou com os conteúdos: A rua onde moro e A família. Para a aplicação dessa aula, propôs os objetivos que deveriam ser alcançados pelos alunos: Identificar o lugar em que mora, nomeando a rua e o bairro; Perceber que existem diversos tipos de ruas; Compreender que na rua em que mora pode aprender muitas coisas e fazer amigos; Compreender que a nossa casa é chamada de lar porque nele há amor, carinho e alegria.

Para iniciar esta aula, a professora reuniu os alunos na rodinha e iniciou um diálogo extraído do livro didático com as seguintes perguntas: Você acha que a sua casa é segura? Como você se sente morando lá? Como é a rua em que você mora? O que você gostaria que houvesse na sua rua? O que há perto da sua casa? E longe? Quem cuida da limpeza da sua rua? O que você pode fazer para manter limpa a rua em que mora? Para cada pergunta feita a professora dava um tempo para que as crianças refletissem e respondessem. A professora enfatizou o trabalho dos garis mantendo a rua limpa, explicou o cuidado que as crianças devem ter na rua, pois é um lugar de circulação de automóveis, bicicletas, motos e falou das placas de sinalização que precisam ser respeitadas.

Conforme foi planejado para esta aula, neste momento a professora esteve estimulando a Inteligência Lingüística dos alunos e pelo que foi observado o objetivo foi alcançado em sua totalidade, pois houve um momento de muita interação à medida que cada aluno se expressava. Neste mesmo espaço da rodinha, a professora ensinou e cantou com os alunos a cantiga popular “Se esta rua fosse minha” acompanhada de um cd, cuja letra diz assim:

Se essa rua, se essa rua fosse minha/ eu mandava, eu mandava ladrilhar, com pedrinhas, com pedrinhas de brilhante, só pra ver, só pra ver meu bem passar.

Nessa rua, nessa rua tem um bosque/ que se chama, que se chama solidão, dentro dele, dentro dele mora um anjo, que roubou, que roubou meu coração.

Se eu roubei, se eu roubei teu coração/ tu roubaste, tu roubaste o meu também, se eu roubei, se eu roubei teu coração, foi por que, só porque te quero bem.

Dando sequência, a professora procurou estimular a Inteligência cinestésica corporal entregando a cada aluno uma folha e solicitou que imaginassem como eles gostariam que fosse a rua onde moram, após a realização dos desenhos houve o momento em que cada aluno mostrou ao coleguinha o desenho feito. Neste momento a professora levou os alunos a refletirem sobre a importância de ter uma família feliz, mesmo sem morar em uma casa ou rua bonita. Essa reflexão, a professora fez para introduzir o conteúdo da família, a seguir cantou com os alunos a música “Se na família está Jesus” dando ênfase à Inteligência Musical conforme demonstra a letra abaixo:

Se na família está Jesus é feliz o lar, é feliz o lar, é feliz o lar/ se na família está Jesus é feliz o lar, é feliz o lar.

Se com o papai está Jesus é feliz o lar, é feliz o lar, é feliz o lar se com o papai está Jesus é feliz o lar, é feliz o lar.

Se com a mamãe está Jesus é feliz o lar, é feliz o lar, é feliz o lar/ se com a mamãe está Jesus é feliz o lar, é feliz o lar.

Se com os irmãos está Jesus é feliz o lar, é feliz o lar, é feliz o lar/ se com os irmãos está Jesus é feliz o lar é feliz o lar.

Este momento descontraído pareceu ser agradável às crianças que cantavam com muito entusiasmo, logo a professora os conduziu à sala de informática onde estavam os net books e com o auxílio da professora e da coordenadora pedagógica os alunos fizeram uma atividade lúdica com o tema da família. Notamos quão atrativa e estimulante foi essa aula para os alunos, pois como a escola dispõe de 35 net books, cada aluno ficou com o seu e a maioria demonstrou facilidade no desenvolvimento da atividade que tinha como objetivo estimular a Inteligência Espacial

Essa aula foi realizada no último horário para que as crianças tivessem mais tempo no uso dessa ferramenta. No dia seguinte, após a realização das atividades rotineiras na rodinha, a professora lançou um novo desafio para os alunos, eles iriam confeccionar dedoches, observamos que esse material se tratava de rostos que representavam os membros da família, a professora deu a cada aluno um dedochê do pai, da mãe e dos irmãos conforme o número de membros. O trabalho dos alunos consistiu em recortar, cobrir com canetinhas, pintar os rostinhos e colar para colocá-los

no dedo. As fotos a seguir corroboram a criatividade e paciência dessa educadora ao propiciar esta atividade com os alunos para a estimulação das Inteligências corporal cinestésica e interpessoais.



A professora propôs como objetivo para ser alcançado com a aplicação dessa prática pedagógica, incitar os alunos a criar histórias a partir dos dedoches confeccionados como verificamos na foto abaixo:



Verificamos o alcance desse objetivo quando as crianças verdadeiramente se envolveram em fazer com muita concentração a atividade solicitada e como em grupos elas criaram histórias e compartilharam as suas invenções. Com a descrição dessa prática concluímos as atividades desenvolvidas pela professora do grupo 5 (jardim II) corroborando a presença de práticas inovadoras pelo contexto lúdico apresentado, pelos métodos centrados nas capacidades dos alunos, pela aplicação de atividades que supriam a tendência intelectual de cada um, por priorizar a atividade coletiva e fomentar momentos de interação entre os mesmos e oportunidades de apoio mútuo entre professor e aluno.

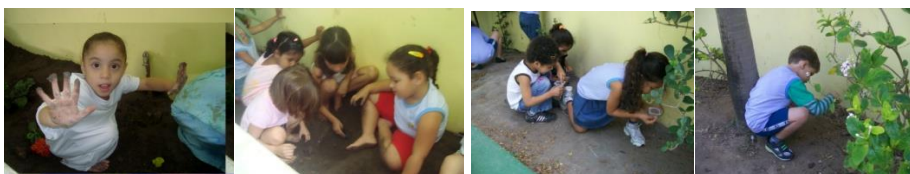
RESULTADO DAS IMAGENS

Neste tópico, apresentaremos as representações gráficas das vivências do cotidiano escolar, analisando fotografias e vídeos que complementam as atividades construídas pelos próprios alunos, como resultado das práticas pedagógicas com Inteligências Múltiplas.

Refletindo sobre o uso da máquina fotográfica e todas as possibilidades de leitura que ela fornece, compreende-se quão importante foi utilizar este recurso juntamente com o vídeo para adquirir clareza e maiores evidências da realidade pesquisada. Sobre o uso do vídeo Macedo (2006, p. 124) diz “o vídeo flagra a dinamicidade ambiental e serve de elemento de contraste com a documentação fotográfica posterior.

INTELIGÊNCIA NATURALISTA

Para melhor clareza, apresentamos em primeiro lugar, algumas fotos que evidenciam as práticas pedagógicas aplicadas com o objetivo de estimular a Inteligência Naturalista. As demais imagens encontram-se disponíveis no (anexo H).



Plantando no jardim plantando no jardim observando as formigas observando as formigas

As duas primeiras fotos mostram as crianças do Grupo 3 (maternal) plantando no jardim que fica dentro da sala de aula, trata-se de um espaço com terra vegetal e abertura no teto para a entrada dos raios solares, neste dia as crianças plantaram

sementes de feijão no jardim. As duas fotos seguintes são os alunos do Grupo 4 (jardim II), nesta aula, a professora trabalhou com o conteúdo “Criaturinhas em Todo Lugar” e para introduzir a aula, conduziu os alunos ao pátio da escola para que observassem as formigas, após recolherem no copinho algumas formiguinhas inofensivas retornaram entusiasmadas para a sala de aula.

A mensagem transmitida por essas imagens servem para ratificar as observações descritas como também o resultado das entrevistas, que confirmaram o uso de atividades voltadas para a natureza. Essas práticas que possibilitam o contato da criança com o mundo natural servem para realçar o aprendizado, sabe-se que na maioria das vezes se torna inviável ensinar determinados conteúdos para a criança pré-escolar através da teoria, portanto, a prática pedagógica aplicada despertou nos alunos a curiosidade e desenvolveu o senso de cuidado pelo ambiente natural.

INTELIGÊNCIA CORPORAL-CINESTÉSICA

As imagens apresentadas a seguir representam as atividades focalizando a estimulação da Inteligência corporal-cinestésica, em que a professora vestida de criança faz atividades físicas individuais e em grupo, essa prática tem sido bastante desenvolvida pelas educadoras, pois descartam a educação unilateral, acreditando que ao fomentar a prática de hábitos saudáveis na educação, a aprendizagem será melhor assimilada. White (2008, p. 296) nos diz que:

O tempo empregado em exercícios físicos não é perdido. O estudante que mantém constantemente os olhos sobre os livros e faz pouco exercício ao ar livre, prejudica-se a si mesmo. O exercício proporcional de todos os outros órgãos e faculdades do corpo é essencial para o melhor trabalho de cada um. Quando o cérebro está constantemente sobrecarregado enquanto os outros órgãos da estrutura viva ficam inativos, há uma perda de força, tanto física como mental. O sistema físico é lesado em seu tono saudável, a mente perde seu frescor e vigor, e o resultado é uma agitação mórbida.



É possível observar na aplicação dessas práticas a junção de atividades lúdicas que desenvolvem a coordenação motora. A primeira foto mostra as crianças no pátio da escola fazendo atividades com bambolês, a segunda e terceira mostram as crianças

construindo, montando e desmontando através de brinquedos educativos. Sobre a importância de as crianças desenvolverem atividades que exercitem o corpo Ramalho (2011, p.263) explica que:

O esquema corporal consiste em representar mentalmente o próprio corpo, seus seguimentos, suas possibilidades de movimento e suas limitações espaciais.

Para o aprendizado evoluir de maneira “normal”, a criança deve aprender sobre as diferentes partes do corpo, a diferenciá-las e a sentir o papel que cada uma delas desempenha.

É a partir do seu corpo que a criança diferenciara o interno do externo, é por meio dele que viverá e elaborará experiências vitais e, conseqüentemente, organizará a sua personalidade. A maneira como as pessoas se expressam está diretamente ligada ao conhecimento que tem do seu corpo, independentemente de uma expressão negativa ou positiva.



INTELIGÊNCIA PICTÓRICA

As próximas imagens refletem as atividades de estimulação da Inteligência Pictórica, se trata de uma atividade cultural em que a professora trabalhou com os alunos o Projeto “Nosso Nordeste” vivenciando todos os aspectos da cultura nordestina brasileira, na atividade é possível observar as crianças desenvolvendo a inteligência artística pintando vasos de barro que são típicos nesta região e fazendo objetos com argila. Concernente a esta prática, Gardner (1995, p.123) esclarece:

Sempre que possível, a aprendizagem artística deve organizar-se em torno de projetos significativos, executados num período de tempo significativo, que proporcionem uma ampla oportunidade de feedback, discussão e reflexão. Esses projetos provavelmente irão interessar aos alunos, motivá-los e encorajá-los a desenvolver capacidades; e provavelmente exercerão um impacto prolongado sobre a competência e o entendimento do aluno. Tanto quanto possível, as experiências de aprendizagem “de uma única tentativa” devem ser rejeitadas.



INTELIGÊNCIA LINGÜÍSTICA

As imagens seguintes refletem a aplicação das práticas pedagógicas contemplando a Inteligência Lingüística, é factível notar que nesta aula a educadora preparou um grande cartaz com diversas palavras envolvendo o contexto cultural vivenciado pelos alunos que foi o folclore. Para trabalhar o conhecimento das palavras, a professora inicialmente explicou o significado de forma bastante prática levando os alunos a expressarem as lendas, canções, poesias, trava-línguas e os costumes que representam o folclore. Pena-Vega (2008, p. 151) salienta a necessidade de desenvolvermos ações pedagógicas que contemplem a compreensão do todo na mente infantil, assim ele declara: “Desde a infância aprendemos a linguagem, a cultura, que se introduzem, na qualidade de todo, em cada um de nós e nos permitem que nos tornemos nós mesmos”.

Dessa forma entendemos que a atividade vivenciada e experimentada pelos alunos foi uma estratégia tendenciosa da educadora para que os alunos compreendessem a cultura ao seu redor. Em seguida os alunos fizeram o reconhecimento das palavras no cartaz, como demonstrado nos exemplos a seguir:



INTELIGÊNCIA LÓGICO-MATEMÁTICA

As imagens relacionadas às atividades com a Inteligência Lógico-matemática encontram-se no (Anexo I). Inferimos que ocorre uma riqueza de atividades

interdisciplinares nas práticas, notamos que ao trabalhar com as disciplinas as educadoras incluem os conceitos matemáticos que fazem parte do currículo para a educação infantil, assim as práticas contemplam não somente a interdisciplinaridade, como também a transversalidade a partir do momento em que leva o aluno a aprender da realidade vivenciando a realidade. Sobre este aspecto tão essencial na educação os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 40) salientam:

Na prática pedagógica, interdisciplinaridade e transversalidade alimentam-se mutuamente, pois o tratamento das questões trazidas pelos Temas Transversais expõe as inter-relações entre os objetos de conhecimento, de forma que não é possível fazer um trabalho pautado na transversalidade tomando-se uma perspectiva disciplinar rígida. A transversalidade promove uma compreensão abrangente dos diferentes objetos de conhecimento, bem como a percepção da implicação do sujeito de conhecimento na sua produção, superando a dicotomia entre ambos. Por essa mesma via, a transversalidade abre espaço para a inclusão de saberes extra-escolares, possibilitando a referência a sistemas de significado construídos na realidade dos alunos.

INTELIGÊNCIA MUSICAL

Neste contexto, verificamos o mesmo procedimento nas práticas desenvolvidas com a Inteligência Musical, as fotos abaixo revelam momentos em que os alunos na aula de música, fazem uso de instrumentos para aperfeiçoar e despertar a inteligência musical.



INTELIGÊNCIA ESPACIAL

Em relação à Inteligência Espacial, identificamos inúmeras atividades interdisciplinares que ajudava o aluno a apreender o espaço a partir da compreensão do próprio corpo, atividades envolvendo trajeto sobre as letras, músicas incentivando fazer movimentos corporais em que o aluno assimilava a noção de lateralidade. Castrogiovanni (2000, p. 24) diz que:

A criança passa do conhecimento espacial corporal, para o formado pelos sentidos e, então, para um conhecimento espacial construído pela reflexão. Na alfabetização espacial, faz-se necessário que a criança tome consciência do espaço ocupado por seu corpo. A escolarização deve ajudá-la a orientar-se

no espaço.

Neste aspecto, as práticas observadas exercitam em seus alunos os referidos conceitos. Através de atividades com blocos lógicos e construções com legos, observamos as crianças agindo como pequenos construtores, as visitas que fazem às exposições são boas referências para a compreensão dos objetos no espaço e através dos net books as professoras tem procurado aplicar atividades que envolvam a Inteligência Espacial como serão demonstrados através de algumas imagens e através do (Anexo J).



Resultados Documentos

Para aprofundar a compreensão das práticas pedagógicas com Inteligências Múltiplas foram utilizados os “documentos”, este recurso facilitou o trabalho, pois, através dele encontramos nas produções dos sujeitos as suas expressões e significados.

Material Didático

Como documentos significativos, descrevemos o material didático utilizado pelos professores da Educação Infantil.

A coordenação da escola e professores adotaram para o grupo 3, o material didático do Sistema de Ensino Positivo, para o aluno é utilizado 1 livro didático integrado por semestre (2 volumes anuais), 1 livro didático registrando acontecimentos (anual) e o portal positivo (internet na educação). Para o professor, 1 livro didático integrado por semestre, 1 livro registrando acontecimentos e 1 livro de orientações metodológicas para educação física.

Os eixos temáticos consistem em: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, Matemática, Identidade e Autonomia.

O material didático do Grupo 4 e Grupo 5 tem como título “Nosso Amiguinho – Interagir e Crescer”, está dividido em quatro módulos, dois por semestre, cada módulo contém um tema que é trabalhado durante um mês em média, são produzidos pela Casa Publicadora Brasileira editora pertencente à rede Adventista de Educação.

O livro didático do professor na sua forma de organização apresenta como auxílio todas as sugestões didáticas necessárias para a aplicação das Inteligências Múltiplas em cada aula. A partir dos conteúdos do livro, a professora então organiza o seu plano de aula de forma que contemple a estimulação das inteligências dos alunos. Vale enfatizar que os livros didáticos produzidos pela Casa Publicadora Brasileira e utilizados pelos educadores da Escola Adventista estão inclusos no Programa Nacional do livro Didático (PNLD), coordenado pelo Ministério da Educação, estes mesmos livros já foram incorporados pela rede pública de educação.

Tendo em vista a grande exigência do governo para a aprovação de livros didáticos no programa governamental, destaca-se que estes utilizados pelas educadoras cumprem as exigências e critérios estabelecidos pela parceria entre MEC e universidades públicas de alta credibilidade.

Planos de Aula

Das atividades observadas, seguem abaixo os modelos dos planos de aula desenvolvidos pelas professoras.

ESCOLA ADVENTISTA DE FEIRA DE SANTANA

RUA: FELINTO MARQUES CERQUEIRA, 952 / CAPUCHINHOS / TEL: (75)

3223-2669 / 2101 - 1193

PLANO DE AULA - GRUPO 3

Unidade: _____ / Data: _____ / Dia: _____

CONTEÚDO: Dia dos Pais

OBJETIVO: Ajudar a fortalecer a apreciação pelo papai.

DESENVOLVIMENTO: Introduzir a aula com uma conversa informal sobre o DIA DOS PAIS. Pode-se fazer perguntas aos alunos, referentes à experiência que eles tiveram neste dia. Deixar este momento para que cada um fale. Logo após perguntar se eles gostariam de ser parecidos com o papai, para poder introduzir a atividade com o desfile.

* **INTELIGÊNCIA LINGÜÍSTICA e INTRAPESSOAL:** Falar sobre a experiência do dia dos pais.

DESENVOLVIMENTO: Momento livre para expressão verbal

OBJETIVO: Desenvolver a oralidade

*** INTELIGÊNCIA CORPORAL:** abotoar e desabotoar

DESENVOLVIMENTO: As crianças irão vestir a camisa do papai e em seguida vão abotoar/desabotoar e desfilar.

OBJETIVO: Estimular a coordenação motora

***INTELIGÊNCIA MATEMÁTICA E INTERPESSOAL:** Quantidade

DESENVOLVIMENTO: Formar no chão três círculos, a cada momento pedir para entrarem de 2 em 2, contar quantos ficaram fora. Alternar de 3 em 3, de 4 em 4 e sempre contando os que ficaram fora do círculo.

OBJETIVO: Desenvolver a noção de quantidade e o trabalho em grupo

*** INTELIGÊNCIA ESPACIAL E CINESTÉSICA CORPORAL:** Reconhecer o limite geográfico e fixação da letra P

DESENVOLVIMENTO: Fazer no chão a letra P com fita crepe, os alunos irão desfilar em cima da letreirinha.

Escrever a letreirinha “P”.

OBJETIVO: Desenvolver sensibilidade às linhas e às formas

***INTELIGÊNCIA PICTÓRICA e INTRAPESSOAL:** Expressão por meio do desenho e reflexão

DESENVOLVIMENTO : Dar a cada criança uma folha de papel e lápis, fazê-lo lembrar das atividades que realizou com o papai no dia anterior, pedir para desenhar ele e o papai brincando.

OBJETIVO: Reproduzir imagens por meio do desenho.

AValiação: O aluno será avaliado de forma contínua, observando os momentos em que exercita os conceitos aprendidos, a sua interação com os colegas e os seus materiais produzidos.

EDUCAÇÃO ADVENTISTA - COMPROMISSO COM SEU FUTURO

ANO 2011

ESCOLA ADVENTISTA DE FEIRA DE SANTANA

RUA: FELINTO MARQUES CERQUEIRA, 952 / CAPUCHINHOS / TEL: (75)

3223-2669 / 2101 - 1193

PLANO DE AULA - GRUPO 3

Unidade:_____ / Data:_____ / Dia:_____

CONTEÚDOS: Orientação Espacial, igual e diferente, representação de ideias através da arte.

DESENVOLVIMENTO: Iniciar a aula na praça, as crianças deverão procurar e escolher a árvore para começar nossa aventura do dia.

Rodinha (cantar, conversar, contar história e orar).

INTELIGÊNCIA NATURALISTA, INTERPESSOAL e ESPACIAL: Brincadeiras (Pique na árvore: tirar zerinho ou um para ser o pegador: os demais deverão fugir dele.

Dar início à brincadeira, sendo que, para descansar ou escapar do pegador, os participantes podem encostar a mão na árvore.

OBJETIVOS: Experimentar e reconhecer o espaço e o limite geográfico.

Envolver-se no contato com a natureza.

Socializar-se com os amiguinhos.

INTELIGÊNCIA LÓGICA-MATEMÁTICA:

DESENVOLVIMENTO: Boca de forno: pedir para as crianças pesquisar e pegar folhas de tipos diferentes de acordo com a quantidade de coleguinhas que estão presentes, colocar as folhas pesquisadas no envelope.

Em sala de aula contar as folhas, observar e colocar no papel metro no local indicado: folhas iguais/diferentes e colar.

OBJETIVO: Desenvolver a noção de quantidade, identificar objetos: igual e diferente.

INTELIGÊNCIA PICTÓRICA:

DESENVOLVIMENTO: Desenhar a árvore da qual eles brincaram.

OBJETIVO: Representar ideias através da arte.

AValiação: O aluno será avaliado de forma contínua, observando a sua participação nas atividades propostas, a sua interação com os colegas e os seus materiais produzidos.

EDUCAÇÃO ADVENTISTA - COMPROMISSO COM SEU FUTURO

ANO 2011

ESCOLA ADVENTISTA DE FEIRA DE SANTANA

RUA: FELINTO MARQUES CERQUEIRA, 952 / CAPUCHINHOS / TEL: (75)

3223-2669 / 2101 - 1193

PLANO DE AULA - GRUPO 3

Unidade:_____ / Data:_____ / Dia:_____

CONTEÚDOS: Diversidade textual - receita

DESENVOLVIMENTO: Rodinha – conversa informal professor e alunos:

INTELIGÊNCIA LINGUÍSTICA OU VERBAL: Esconder o pedaço de bolo, deixar a turma curiosa e despertar o interesse para descobrir através de perguntas.

*Perguntas: O que vocês acham que tenho aqui?

*Huuuuuummm! É de comer!

*Ele é fofinho! Tem de chocolate, laranja, aipim, milho, é ideal para um lachinho.

*Não pode faltar num aniversário! (a essa altura as crianças já responderam)

* Então vamos comer um pedaço de bolo?

*Cada criança experimenta um pedaço de bolo.

OBJETIVO: Desenvolver a oralidade.

INTELIGÊNCIA LINGÜÍSTICA: leitura do texto “Bolo de Iogurte” no livro pág. 57.

OBJETIVOS: Acompanhar a leitura desempenhada pelo professor.

Conhecer tipos de textos.

INTELIGÊNCIA ESPACIAL: Expor os ingredientes do bolo, mostrando um por um na sequência.

Mostrar figuras de círculo nas imagens da receita.

Procurar figuras de círculo na sala. (nas paredes e objetos)

OBJETIVOS: Ordenar imagens de acordo com as ações previstas na execução.

Observar atentamente as imagens.

Desenvolver leitura de imagens.

INTELIGÊNCIA CINESTÉSICA-CORPORAL: Formar círculo com o corpo: dedo, braços, mãos.

Observar na atividade, alguma figura em forma de círculo e circular.

OBJETIVO: Estimular o tato, paladar e o olfato.

INTELIGÊNCIA LÓGICO-MATEMÁTICA: Contar os ingredientes e ir colocando-os na sequência no liquidificador (todos os alunos participam ajudando a colocar os ingredientes, passar manteiga na forma e levar para a cozinha para assar.

OBJETIVO: Desenvolver a noção de quantidade, medidas e formas.

AValiação: O aluno será avaliado de forma contínua, observando os momentos em que exercita os conceitos aprendidos, a sua interação com os colegas e os seus materiais produzidos.

EDUCAÇÃO ADVENTISTA - COMPROMISSO COM SEU FUTURO

ANO 2011

ESCOLA ADVENTISTA DE FEIRA DE SANTANA

RUA: FELINTO MARQUES CERQUEIRA, 952 / CAPUCHINHOS / TEL: (75)

3223-2669 / 2101 - 1193

PLANO DE AULA - GRUPO 5

Unidade: _____ / Data: _____ / Dia: _____

TEMA : TODO MUNDO TEM UMA FAMÍLIA

CONTEÚDO: Diferentes tipos de casas.

OBJETIVO: Reconhecer que a sua casa pode ser diferente das outras, mas é seu lar.

DESENVOLVIMENTO: (Rodinha – na rodinha fazer perguntas relacionadas às casas dos alunos: como é a sua casa? O que mais gosta na nela? O que gostaria que tivesse? O que mudaria em sua casa, se pudesse? Tem jardim? Tem árvores? Possui algum animal em casa? Como ele é? Quem cuida dele? Em que parte da casa ele fica? (NOSSO AMIGUINHO, UN. 5, FICHA 14)

INTELIGÊNCIAS PESSOAIS: Compreender a vivência do colega e refletir sobre a sua.

OBJETIVOS: Interagir com empatia e ser ético.

INTELIGÊNCIA LINGUÍSTICA OU VERBAL: Entrevista com um pedreiro.

OBJETIVO: Desenvolver a oralidade,

Expressar-se com clareza e coerência.

Compreender como ocorre o processo de construção de uma casa

INTELIGÊNCIA ESPACIAL: Expor materiais utilizados em construções de casas (tijolos, blocos, madeira, ferramentas, pregos, cimento, telha, etc.

OBJETIVOS: Identificar os materiais e como são utilizados.

INTELIGÊNCIA CINESTÉSICA-CORPORAL: Desenhar a sua casa.

OBJETIVO: Desenvolver a coordenação motora.

INTELIGÊNCIA LÓGICO-MATEMÁTICA: Construir um gráfico com os diferentes tipos de moradias dos colegas. Registrar com números, que tipo de moradia apareceu mais? E menos?

OBJETIVO: Comparar e enumerar os tipos de casas.

Reconhecer diferentes tipos de casa.

AValiação: O aluno será avaliado de forma contínua, observando os momentos em que exercita os conceitos aprendidos, a sua interação com os colegas e os seus materiais produzidos.

EDUCAÇÃO ADVENTISTA - COMPROMISSO COM SEU FUTURO

ANO 2011

ESCOLA ADVENTISTA DE FEIRA DE SANTANA

RUA: FELINTO MARQUES CERQUEIRA, 952 / CAPUCHINHOS / TEL: (75)

3223-2669 / 2101 - 1193

PLANO DE AULA - GRUPO 5

Unidade: _____ / Data: _____ / Dia: _____

CONTEÚDO: A minha casa.

OBJETIVO: Identificar e nomear diferentes tipos de moradias.

Conhecer outros tipos de moradias.

Expressar-se por meio do canto, da linguagem oral e do desenho.

Identificar o lugar em que mora, nomeando a rua e o bairro.

DESENVOLVIMENTO: (Rodinha – na rodinha estudar a história do homem sábio e do homem tolo e mostrar figuras de diferentes tipos de casas.

INTELIGÊNCIA LINGÜÍSTICA OU VERBAL: Participar do diálogo respondendo às seguintes perguntas:

Das figuras observadas, existe alguma que seja parecida com sua casa? Em que essas construções se parecem? Como será viver nessas casas? Explique as diferenças entre viver em uma casa, apartamento ou casa no sítio (espaço, silêncio, o que se pode ter e fazer. Exemplo: Quem mora em apartamento tem que obedecer ao horário de silêncio, nem sempre pode ter animais, etc.). Como será viver sem uma casa? (Destacar que existem pessoas que moram debaixo de pontes, nas ruas, em condições precárias, em barracos, etc.).(NOSSO AMIGUINHO, UN. 5,FICHA 16)

INTELIGÊNCIAS PESSOAIS: Compreender e sensibilizar-se por outras pessoas que moram em condições precárias.

INTELIGÊNCIA MUSICAL: Cantar a música: “A casa”, de Vinicius de Moraes.

INTELIGÊNCIAS: CINESTÉSICA CORPORAL E MATEMÁTICA : Brincar de “coelho sai da toca” formando grupos de diversas quantidades de alunos.

INTELIGÊNCIA ESPACIAL: Confeccionar uma maquete que represente a sua casa.

Colar adesivos de vários tipos de moradias.

Selecionar e colar figuras de moradias no painel da sala.

INTELIGÊNCIA LÓGICO-MATEMÁTICA: Contar os tipos diferentes de casas e a quantidade de cada um (casa de gelo, barro, madeira, bloco, papelão, palha, pedra, blocos).

INTELIGÊNCIA NATURALISTA: Fazer um passeio na rua da escola e observar os diferentes recursos da natureza que são utilizados na construção de uma casa.

AValiação: O aluno será avaliado de forma processual, observando os momentos em que exercita os conceitos aprendidos, a sua interação com os colegas e os seus materiais produzidos.

EDUCAÇÃO ADVENTISTA - COMPROMISSO COM SEU FUTURO

ANO 2011

ESCOLA ADVENTISTA DE FEIRA DE SANTANA

RUA: FELINTO MARQUES CERQUEIRA, 952 / CAPUCHINHOS / TEL: (75) 3223-2669 / 2101 - 1193

PLANO DE AULA - GRUPO 5

Unidade:_____ / Data:_____ / Dia:_____

CONTEÚDO: Os cômodos de uma casa

OBJETIVO: Identificar os cômodos de uma casa e os móveis que a compõem.

Compreender que cada móvel pertence a um ambiente da casa.

DESENVOLVIMENTO: (Rodinha – na rodinha pedir aos alunos que imaginem sua casa por dentro. Como é dividida?

INTELIGÊNCIA LINGUÍSTICA OU VERBAL: Participar do diálogo respondendo às seguintes perguntas:

Quantos cômodos tem a casa? E a sua, quantos tem? Todos os cômodos são necessários? O que não pode faltar numa casa? Como seria o quarto sem a cama? Cama sem colchão/ Banheiro sem chuveiro? Banheiro sem pia? Cozinha sem fogão? Fogão sem panela? (Mostrar a importância de cada um.) (NOSSO AMIGUINHO, UM. 5, FICHA 18).

INTELIGÊNCIAS PESSOAIS: Refletir sobre a importância de se ter uma casa para morar, um local para dormir, uma mesa para as refeições. Agradecer aos pais em casa por prover um lar para viver.

INTELIGÊNCIA MUSICAL: Cantar a música: “A casa”, de Vinicius de Moraes.

INTELIGÊNCIA PICTÓRICA: Fazer em cartaz uma casa e um apartamento.

INTELIGÊNCIAS: CINESTÉSICA CORPORAL E ESPACIAL: Colar a sua foto no quarto da casa ou do apartamento onde mora.

INTELIGÊNCIA ESPACIAL: Apresentar os cômodos da casa na maquete.

Completar os ambientes com os móveis correspondentes.

INTELIGÊNCIA LÓGICO-MATEMÁTICA: Contar quantos cômodos tem a casa dos colegas que serão apresentados na maquete.

INTELIGÊNCIA NATURALISTA: Observar nas maquetes construídas a existência de árvores e jardins e conversar sobre a importância de ter um jardim em casa.

AValiação: O aluno será avaliado de forma processual, observando os momentos em que exercita os conceitos aprendidos, a sua interação com os colegas e os seus materiais produzidos.

EDUCAÇÃO ADVENTISTA - COMPROMISSO COM SEU FUTURO

ANO 2011

ESCOLA ADVENTISTA DE FEIRA DE SANTANA

RUA: FELINTO MARQUES CERQUEIRA, 952 / CAPUCHINHOS / TEL: (75)

3223-2669 / 2101 - 1193

PLANO DE AULA - GRUPO 5

Unidade: _____ / Data: _____ / Dia: _____

CONTEÚDOS: A rua onde moro, A família.

OBJETIVOS: Identificar o lugar em que mora, nomeando a rua e o bairro.

Perceber que existem diversos tipos de ruas.

Compreender que na rua em que mora pode aprender muitas coisas e fazer amigos.

Compreender que a nossa casa é chamada de lar porque nele há amor, carinho e alegria.

DESENVOLVIMENTO: (Rodinha – na rodinha momentos de reflexão e interação através do diálogo.

INTELIGÊNCIA LINGÜÍSTICA OU VERBAL: Participar do diálogo respondendo às seguintes perguntas:

Como é a rua em que você mora? O que você gostaria que houvesse na sua rua? O que há perto da sua casa? E longe? Quem cuida da limpeza da sua rua? (Dar ênfase ao trabalho dos garis.) O que você pode fazer para manter limpa a rua em que mora? Explicar que a rua é um local de circulação de pessoas, carros, animais. Ela também tem suas normas, expressas pelas placas de sinalização e que devem ser respeitadas.(NOSSO AMIGUINHO, UN. 5,FICHA15)

INTELIGÊNCIA MUSICAL: Cantar a música: “Se esta rua fosse minha” (cantiga popular) / Se na família está Jesus

INTELIGÊNCIA: CINESTÉSICA CORPORAL: desenhar como você gostaria que fosse a sua rua.

INTELIGÊNCIA ESPACIAL: no netbook fazer a atividade da família.

INTELIGÊNCIAS: CORPORAL E ESPACIAL: confeccionar dedoches da família e pintar.

INTELIGÊNCIAS PESSOAIS: Usando os dedoches, criar em grupos histórias sobre as famílias.

AValiação: O aluno será avaliado de forma processual, observando os momentos em que exercita os conceitos aprendidos, a sua interação com os colegas e os seus materiais produzidos.

EDUCAÇÃO ADVENTISTA - COMPROMISSO COM SEU FUTURO

ANO 2011

Os planos de aula desenvolvidos pelas professoras são similares aos demais, contendo os objetivos, procedimentos e avaliação, as alterações ocorridas são as aplicações com Inteligências Múltiplas que permitem extravasar o conteúdo e até mesmo as orientações didáticas expostas no livro do professor. Por se tratar de um plano de aula para crianças menores, geralmente a professora o prepara bem detalhado, pois cada plano se desenvolve em dois dias, pelo fato de estarem voltados para alcançar o aluno em seus aspectos físicos, sociais, econômicos, culturais e espirituais.

LIVRO DE ORIENTAÇÃO AO PROFESSOR

O segundo documento para análise se trata do livro “Pedagogia Adventista”, este livro cedido pela coordenadora pedagógica apresenta as linhas da Educação Adventista. Nele é possível encontrar como estão direcionados os objetivos, a metodologia, a avaliação, o perfil do educador e os demais processos educacionais da rede. Procurando

relacionar a prática pedagógica das professoras da Educação Infantil com os escritos do livro, destacamos a missão, os valores, a finalidade e os fundamentos básicos que são as premissas da educação adventista citadas no livro *Pedagogia Adventista* (2009, p. 28-30):

Missão

Promover, através da educação cristã, o desenvolvimento integral do educando, formando cidadãos autônomos, comprometidos com o bem-estar da comunidade, da pátria e com Deus.

Visão

Ser um sistema educacional reconhecido por sua excelência, fundamentado em princípios bíblico-cristãos.

Finalidade

Restaurar o homem a seu estado original de perfeição, preparando crianças e jovens para uma existência significativa na Terra e para a vida eterna.

O livro *Pedagogia Adventista* (2009, p. 68) apresenta como está organizado o programa de conteúdos enfatizando o que ensinar e em que consiste o programa de estudos:

O programa de estudos é visto mais facilmente por meio dos conteúdos programáticos, os quais são selecionados sem perder de vista os objetivos educacionais amplos e os objetivos específicos de cada área de conhecimento. São permeados de valores e ideologias, dizem respeito aos conceitos, procedimentos e atitudes que se deseja ver no desenvolvimento integral do educando.

Cada área do conhecimento pressupõe um tratamento didático, crítico e reflexivo, comprometido com uma cosmovisão específica, pois não está desvinculada de uma perspectiva teórica de abordagem e tratamento da realidade. O planejamento desse programa é uma responsabilidade institucional em parceria com a coletividade dos agentes educativos, levando-

se em conta o que é essencial e importante, o que é acessório, e a coerência com a filosofia educacional assumida.

Procurando identificar uma coerência entre as práticas pedagógicas com Inteligências Múltiplas e as propostas do livro, destacamos os métodos de ensino teoricamente apresentados no livro *Pedagogia Adventista* (2009, p. 82-83):

a) **Método expositivo:** discursar, demonstrar, descrever ou explicar um fato, conceito ou procedimento, proporcionando condições para reflexão de determinada temática.

b) **Método do trabalho independente:** consiste em atividades realizadas pelos estudantes sob orientação e direção do professor.

c) **Método do trabalho conjunto:** consiste na interação entre professores e estudantes através de conversa informal e arguição.

d) **Método do trabalho em grupo:** consiste em distribuir tarefas em grupos para obter a cooperação dos estudantes numa determinada tarefa, debates, seminários.

e) **Método de atendimento individualizado:** momentos em que o professor atende os estudantes em suas necessidades individuais.

f) **Método da representação vivenciada:** representar através de personagens reais situações proféticas.

Após observarmos e refletirmos a respeito das práticas das educadoras percebemos que os métodos foram experimentados em cada situação didática, isso ficou visível nas oportunidades de trabalho individual e em grupo que os alunos experimentaram, nas interações e representações vivenciadas.

Analisamos o Projeto Pedagógico que consta como documento importante e necessário para a organização da Instituição Educacional. Por isso, destacamos como item significativo o “Plano de Desenvolvimento de formação Continuada”, para identificarmos as relações deste com as práticas observadas. No livro *Projeto Pedagógico* (2009, p. 24) os autores argumentam:

Sabe-se que a formação inicial é insuficiente para o enfrentamento dos desafios educacionais do contexto atual, visto que não se dá efetivamente no cotidiano escolar, tem começo, meio e fim. O trabalho escolar lida diretamente com questões de formação humana e pressupõe, portanto a disponibilidade de uma atitude de permanente aprendizagem por parte dos agentes escolares.

A reflexão a este respeito levou-nos a confirmar a veracidade destas palavras ao observamos as práticas das educadoras, que sempre demonstraram segurança no desenvolvimento de suas aulas, assim encontramos no livro Projeto Pedagógico (2009, p. 25) a constituição do programa que capacita os seus educadores, como será exposto abaixo:

| Frentes de Trabalho | Consiste em | Natureza |
|------------------------------------|---|-----------------------|
| Cursos | Apoio financeiro aos docentes interessados em algum evento educacional. | Individual e coletiva |
| Encontros coletivos de Coordenação | Reuniões sistemáticas para discussão da prática docente | Coletiva |
| Espaço de Leitura | Separação de um espaço físico na sala dos professores para o acesso e retirada de materiais pedagógicos tais como: revistas, livros, vídeos e DVDs. | Individual |
| Grupos de Estudo | Encontros sistemáticos para discussão e aprofundamento de questões diretamente ligadas ao processo educativo. | Individual e coletiva |
| Oficinas | Encontros semestrais para a realização de vivências, discussões, trocas de experiências e produção de materiais pedagógicos. | Coletiva |

| | | |
|---|--|----------|
| Palestras | Encontros bimestrais ou trimestrais de enriquecimento da prática educativa com a participação de agentes externos. | Coletiva |
| Participação na elaboração do projeto pedagógico (PP) | Envolvimento direto e sistemático no processo de elaboração e execução do PP. | Coletiva |
| Seminário Profissional | Encontro anual para divulgação de práticas escolares significativas e de trabalhos de pesquisa em andamento ou concluídas. | Coletiva |

Quadro 11- Programa de Capacitação Para Educadores

Fonte: (Projeto Pedagógico, 2009)

O desenvolvimento das frentes de trabalho, são iniciativas importantes para a capacitação dos educadores, constatamos a realização do Seminário profissional que ocorreu no início do ano letivo, também a realização de palestras e os Encontros coletivos semanais de coordenação. As reuniões de coordenação com o Jardim da Infância ocorreram às sextas-feiras no período das 12:00 às 14:00 da tarde, sempre dirigido pela coordenadora pedagógica que buscava auxiliar as educadoras através de materiais, cursos, oficinas e estudos. Assim, entendemos a razão do preparo das mesmas, além dos encontros oferecidos pela Instituição, havia um clima de cooperação e interação em que as educadoras tinham a oportunidade de trocar ideias e experiências com a coordenadora.

Outra fonte importante que embasa as práticas pedagógicas das educadoras são as revistas produzidas pela rede de Educação Adventista. As revistas são documentos importantes em que através delas são apresentados diversos artigos, perfis, entrevistas e agendas, muitos deles são escritos por autores de renome nacional e internacional e por professores da rede. Constatamos que as educadoras têm à disposição dois tipos de revistas, a “Revista de Educação Adventista” publicada pelo Departamento de Educação

em Silver Spring - EUA e a revista “Escola Adventista”, publicada semestralmente pela Faculdade Adventista de Educação e pelo Curso de Comunicação Social.

Ao analisar este material, percebemos que o mesmo apresenta temas atualizados e relevantes para o enriquecimento da prática do educador e constatamos que os professores têm encontrado subsídios nestas revistas para o enriquecimento de suas práticas. Destacamos a contribuição encontrada num artigo de Arlene Taylor na Revista de Educação adventista (2008, p. 29-31), neste artigo a autora aborda a questão de “Como o cérebro aprende melhor” apresentando cinco pontos considerados influentes para uma melhor aprendizagem.

O primeiro tópico enfatiza o processo multisensorial, ou seja, o cérebro assimila com maior facilidade a partir de processos complexos, para exemplificar, Taylor (2008, p. 29-30) ratifica:

O cérebro compreende melhor tópicos complexos quando embutidos em dados sensoriais significativos. São necessárias trajetórias múltiplas, modelos múltiplos, e experiências multisensoriais para criar tantas associações quantas forem possíveis. Não é suficiente para os alunos meramente ler ou ouvir sobre um tópico. Por mais complexo que o tópico seja, maior será a probabilidade de o cérebro dominar e reter o conceito quando a experiência de aprendizado inclui dados sensoriais significativos. Quando a informação entra no cérebro através de dois ou mais sistemas sensoriais, combinados com algum tipo de emoção, o aprendizado acontece com mais facilidade e a retenção é intensificada.

Assim, percebemos a afinidade entre esta teoria e as práticas observadas, ao proverem uma aprendizagem contemplando estratégias múltiplas que envolviam o cérebro com processos múltiplos e significativos.

A autora apresenta no segundo tópico, “O cérebro aprende melhor em sequência previsível”, afirmando que “embora o cérebro raramente aprenda de forma sequencial, o aprendizado ocorre com maior eficácia em sequência previsível”. Taylor (2008, p. 30) e demonstra os cinco estágios ideais para o aprendizado, são eles: Preparação – Aquisição – Elaboração – Formação da memória – Integração funcional.

O terceiro tópico expõe: “O cérebro aprende melhor em meio ambiente flexível”, a este respeito a autora esclarece: “Variando a organização dos assentos (círculos, em forma de U, etc.) e permitindo mais espaço entre os alunos pode resultar em mais tempo nas tarefas e redução de comportamento que perturba a ordem”. Esta concepção é importante e ao relacioná-la às práticas observadas, lembramos quão variada era a organização das salas, que eram arrumadas conforme a necessidade da aula que seria

aplicada.

O quarto tópico relata: “O cérebro aprende melhor quando intrinsecamente motivado”, neste aspecto corroboramos que as práticas pedagógicas observadas eram por demais motivadoras, através de palavras e gestos as professoras sempre procuravam estimular os seus alunos. Sobre esta prática, Taylor (2008, p.30) acrescenta: “O aprendizado aumenta quando a criança é encorajada (“você está no caminho certo”, ou “faça o seu melhor”) antes de ser aplaudida, recompensada, ou punida”.

O último tópico esclarece alguns aspectos que passam muitas vezes despercebidos no ambiente educacional, trata-se de cuidados com a saúde do aluno quando dependem da preservação do ambiente escolar, assim a autora apresenta os componentes de ambientes compatíveis com o cérebro: Água, temperatura na classe, umidade, iluminação, circulação de ar, Plantas, Aromas, Movimento, estimular aprendizado do lado direito e esquerdo do cérebro, Uso de cores, humor, emoções, agendamento de novo aprendizado e recapitulação, avaliação.

Realçamos que ao colocar em prática esses tópicos, a escola estará contribuindo de forma significativa para a boa aprendizagem dos alunos, trata-se de questões essenciais que podem ajudar o cérebro a fluir melhor. No final do artigo a autora conclui com palavras de incentivo aos educadores comprometidos em trabalhar em prol de uma mudança na educação, assim ela declara:

Mudar “o que sempre fizemos” é tarefa intimidadora. Mas se estivermos dispostos a intensificar nosso conhecimento sobre como o cérebro aprende melhor e dermos um passo por vez a tarefa não será impossível. Se os professores utilizarem persistentemente estratégias amigas do cérebro, o resultado poderá ser extraordinário.

Nas palavras de Eric Jensen, já não é mais uma questão de será que podemos? Sabemos que podemos prover aos alunos ambientes compatíveis com o cérebro e currículo que apóia as habilidades naturais de aprendizagem do cérebro. A questão agora é: Será que faremos isso? (TAYLOR, 2008, p. 32).

A segunda revista analisada que faz parte dos estudos das educadoras da Educação Infantil para tirar subsídios às práticas com Inteligências Múltiplas é a revista “Escola adventista” em um artigo escrito por Marilena Jardim, mestre em Artes pela Unicamp e especialista em Arte-Educação pela UnB, ela enfatiza o uso da atividade artística e como o professor pode lidar com bloqueios pessoais, assim a autora esclarece:

Se a criança não consegue se expressar livremente, alguma coisa possivelmente interferiu em sua autoconfiança. Em geral, esse bloqueio no

desenvolvimento artístico está ligado à intervenção dos adultos por meio de críticas erradas e estereotipadas. Isso faz com que a criança se sinta incapaz de criar algo por si mesma. Como os infantis não sabem lidar com críticas, eles se reprimem numa atitude descompromissada e declaram: “Não posso desenhar”, ou “não sei desenhar”. Não devemos nos conformar com a generalização dessa idéia e sim buscar resgatar a expressão livre e espontânea da criança (JARDIM, 2009, p.15).

O papel do professor é fundamental no desenvolvimento da arte para as crianças. O estímulo dos sentidos, o desenvolvimento da criatividade e da sensibilidade deve ser diariamente estimulado como rotina. A preocupação do professor deveria ser de aliviar tensões e dificuldades, oferecendo um apoio especial se necessário e não permitir que as interferências sejam uma forma de bloquear a expressão infantil (JARDIM, 2009, p. 15).

Os subsídios encontrados nas revistas em forma de artigos apresentam-se bastante relevantes para a prática pedagógica com Inteligências Múltiplas, observamos que as professoras têm buscado ferramentas neste nível para embasar as suas práticas.

Ainda em processo de análise desse mesmo material, encontramos outro artigo de orientação às educadoras para a aplicação da teoria em sala de aula enfocando o tema: Brincadeiras que ensinam: As antigas e inocentes brincadeiras infantis continuam servindo como uma eficaz ferramenta pedagógica. Escrito por Raquel Derevecki e Liana Feitosa. Neste artigo as autoras salientam a importância de promover momentos de brincadeiras na sala de aula, estas devem ser dirigidas por um adulto, no caso o professor, pois através das brincadeiras ou jogos, as crianças irão aprimorar a percepção tátil e visual e desenvolver a noção de ética. As autoras Feitosa e Derevecki (2009, p. 24) defendem que “a aplicação de jogos em sala de aula proporciona também o desenvolvimento cognitivo da criança. Os sistemas motor, afetivo, egocêntrico, de cooperação social e de codificação de regulamentos devem ser trabalhados”.

Dentre os documentos, destaca-se também o compêndio de estudos do professor, trata-se de uma coleção contendo quatro livros que apresentam orientações e advertências sobre educação visando nortear a prática do educador. No livro “Conselhos sobre Educação” a autora White (2008, p.10) realça a importância da dedicação de pais e professores para a implantação da educação ideal, assim ela esclarece:

A mais bela obra já empreendida por homens e mulheres é lidar com mentes jovens. O máximo cuidado deve ser tomado na educação da juventude, para diversificar de tal maneira a instrução que desperte as nobres e elevadas faculdades da mente. Pais e mestres acham-se igualmente inaptos para educar devidamente as crianças, se não aprenderam primeiro a lição do domínio próprio, a paciência, a tolerância, a brandura e o amor. Que importante posição para os pais, orientadores e professores! Há poucos que compreendem as mais essenciais necessidades do espírito, e a maneira como devem dirigir o intelecto em desenvolvimento, os pensamentos e sentimentos crescentes dos jovens.

A mesma autora apresenta a importância de estimular as faculdades menos desenvolvidas nos alunos até que as mesmas acompanhem o nível de inteligência das demais. Assim White (2008, p. 11) expõe: “Os professores não devem parar por aí, mas dar atenção especial ao cultivo das faculdades mais fracas, para que todas sejam exercitadas e levadas de um a outro grau de vigor, a fim de que a mente atinja as devidas proporções”.

O segundo livro do compêndio “Conselhos aos Pais, Professores e Estudantes, apresenta uma forte relação com a teoria de Gardner ao destacar a importância de as escolas desenvolverem atividades práticas que contemplem a inclinação profissional dos alunos, dessa forma a autora White (2008, p. 47) apresenta:

Ligados às escolas deve haver estabelecimentos que desenvolvam vários ramos de trabalho, a fim de os estudantes terem ocupação e o necessário exercício fora das horas de estudo. O trabalho e os entretenimentos dos alunos deviam ter sido ajustados tendo em vista a lei física, sendo adaptados à conservação da saúde de todas as faculdades do corpo e da mente. Assim, poderiam obter conhecimentos práticos de ofícios, ao mesmo tempo que vão adquirindo sua instrução literária.

O próximo documento analisado diz respeito ao livro “Educação” da mesma autora, nele encontramos uma leitura pertinente, significativa que reflete as práticas pedagógicas observadas, quando as educadoras procuravam desenvolver em seus alunos as suas capacidades a partir das coisas simples e comuns, dessa forma a autora esclarece:

Tanto quanto o grande propósito da educação haja de ser conservado em vista, deve o jovem ser animado a progredir precisamente até onde suas capacidades o permitam. Antes, porém, de empreender os ramos de estudos mais elevados, assenholeiem-se eles dos mais fáceis. Isto muitas vezes é negligenciado. Mesmo entre os estudantes nas escolas superiores e universidades há grande deficiência nos conhecimentos dos ramos comuns da educação. Muitos estudantes dedicam seu tempo à matemática superior, quando são incapazes de zelar de suas próprias contas. Muitos estudam a elocução com vistas a alcançar as graças da oratória, quando são incapazes de ler de maneira inteligível e impressiva. Muitos que terminaram o estudo da retórica fracassam na composição e ortografia de uma simples carta. Um conhecimento completo das coisas essenciais à educação deve não somente ser a condição para ser admitido aos cursos superiores, mas também a prova constante para a continuação e adiantamento. (WHITE, 2007, p. 234).

E por fim, tivemos acesso ao livro “Fundamentos da Educação Cristã” nele a

mesma autora apresenta variados temas sobre o contexto da aprendizagem envolvendo a família, a escola e a comunidade. A autora faz alusão sobre a importância de permitir às crianças desenvolverem a sua própria individualidade, assim ela declara:

Deve o ensino das crianças ser dirigido num princípio diferente do que governa o adestramento de animais irracionais. Os animais devem apenas ser acostumados a submeter-se a seu dono, mas a criança deve ser ensinada a dominar-se. A vontade precisa ser ensinada a obedecer aos ditames da razão e da consciência. Pode a criança ser tão disciplinada que, como o animal, não tenha vontade própria, perdendo-se a sua individualidade na do mestre. Tal ensino é insensato, e desastrosos os seus efeitos. As crianças assim educadas, serão deficientes na firmeza e decisão. Não são ensinadas a agir por princípio; a faculdade do raciocínio não é fortalecida pelo exercício. Tanto quanto possível, deve a criança ser ensinada a ter confiança em si mesma. Pondo em exercício as várias faculdades, aprenderá onde é mais forte e em que é deficiente. O instrutor sábio dará especial atenção ao desenvolvimento dos traços mais fracos, para que a criança possa formar um caráter bem equilibrado e harmonioso. (WHITE, 2008, p. 34).

O pensamento acima traz uma grande e importante advertência a educadores que ainda tentam dominar a mente da criança através do ensino centralizado no professor, os métodos tradicionais por um bom tempo prevaleceram com tal prática, em que as crianças não tinham a oportunidade de expor os seus pensamentos, apenas pensavam e executavam o que era proposto por seus educadores.

Os documentos analisados à luz do contexto observado serviram de apoio para as professoras inovarem suas práticas pedagógicas. Eles legitimaram o significado das práticas, desvelaram a cultura escolar oferecendo à pesquisa fontes estáveis para a compreensão do fenômeno estudado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teceu reflexões sobre a teoria e prática das Inteligências Múltiplas na Educação Infantil. Trata-se de uma teoria nova e em processo de aplicação em várias partes do mundo, pesquisadores e educadores tem procurado apresentar as diversas formas de trabalhar com IMs em sala de aula e este trabalho propôs como objetivo geral compreender de forma contextualizada a emergência das Inteligências Múltiplas na Prática Pedagógica. Concomitante a este, buscou-se: Investigar de que forma o trabalho com Inteligências Múltiplas contribui para o êxito na aprendizagem; Interpretar como a teoria das IMs fundamenta e configura as práticas pedagógicas; Explicitar contextualmente o movimento de apropriação desta teoria pela prática pedagógica.

Para alcançar estes objetivos, em primeira instância, buscamos no referencial teórico evidenciar as propostas da teoria compreendendo a contribuição das abordagens construtivista e sócio-interacionista, estas serviram como suporte para o desenvolvimento da teoria em estudo. Em relação à primeira destacamos a importância de a própria criança construir o seu conhecimento e a segunda a valorização do ambiente cultural e das interações sociais.

O processo de investigação foi meritório, pois constatamos que ao aplicar a teoria na prática pedagógica, as educadoras buscaram romper com práticas tradicionais de educação, o empenho em proporcionar aulas inovadoras foi decisivo para o êxito da aprendizagem dos alunos.

Conforme evidenciamos, as educadoras privilegiaram em suas práticas momentos de interação através das atividades em grupo e construções de conceitos contemplando as discussões e atividades cooperativas. Os conteúdos sempre trabalhados de forma contextualizada, através de projetos culturais que transcendem a sala de aula conduziram a criança a conhecer o mundo ao seu redor implicando em uma aprendizagem significativa.

Conforme inferimos das entrevistas anexadas às observações e às análises das imagens e documentos, algumas das formas pelas quais a teoria contribuiu para o êxito da aprendizagem do aluno diz respeito aos seguintes aspectos:

- Práticas de Experimentação - ocorreram quando antes mesmo de ser-lhe apresentado uma teoria, o aluno foi conduzido a vivenciar, observar, construir, experimentar o objeto de estudo. A confirmação desse fato foi claramente exposta nas

práticas observadas. Locke citado por Gardner (1994, p. 47) afirma: "não há nada no intelecto que não tenha primeiro estado nos sentidos".

- Prática Mediadora - notamos em todas as atividades propostas a presença das educadoras planejando e criando estratégias facilitadoras da aprendizagem das crianças. Tais práticas intencionais direcionavam os alunos a irem em busca do conhecimento, enquanto o professor lado a lado com estes, lhes estimulava a desenvolver-se com autonomia e responsabilidade.

- Respeito ao Perfil Individual – um dos principais objetivos do educador ao planejar a sua aula, é saber o que pretende alcançar e principalmente conhecer o perfil da turma, mas no caso das Inteligências Múltiplas verificamos que as educadoras demonstraram ser conhecedoras do perfil de cada aluno, pois foi a partir desse conhecimento que elas souberam utilizar métodos para tornar a aula criativa e estimuladora da aprendizagem.

- Estimular as Inteligências Diariamente – observando as práticas, concluímos que diariamente as educadoras estimulavam as inteligências dos alunos, como elas declararam nas entrevistas “a estimulação ocorre em todo o momento desde o início da aula até o encerramento das atividades”. Realmente constatamos que a cada dia os alunos estavam envolvidos em atividades junto a natureza, atividades musicais, corporais, nos computadores, nas rodinhas estimulando as Inteligências Pessoais e verbais e nas atividades exercitando a Inteligência matemática.

- Inclusão de Projetos Pedagógicos – A realização de Projetos neste ambiente escolar tem se tornado uma prática cada vez mais freqüente, geralmente são realizados dois grandes projetos por ano, um por semestre. Durante o período, o professor tem a oportunidade de desenvolver com seus alunos atividades diversas como: dramatizações, palestras, saídas pedagógicas, visita de especialistas para ensinar algum ofício às crianças, construção de maquetas, coral, representação teatral, culinária e outros que os professores executam com seus alunos. É importante destacar que existe uma articulação entre as disciplinas de forma que elas se interligam para contextualizar os conteúdos estudados durante o projeto.

- Avaliação – verificamos nas práticas que o processo de avaliação ocorre a todo o momento de atividade, porque o professor está a observar os avanços e dificuldades dos alunos para sugerir-lhes o direcionamento. Notamos que a avaliação é feita através de atividades específicas para verificar o desempenho do aluno num determinado tipo de Inteligência, como: Se a professora pede para a criança caminhar sobre a letra B e ela

demonstra dificuldade em trilhar o caminho, a professora entende que precisa aplicar atividades motoras para a estimulação da Inteligência corporal-cinestésica. Ou mesmo observando o interesse do aluno nas aulas de música, a sua entonação e acompanhamento no ritmo das músicas, é possível detectar se o aluno tem em evidência este perfil musical ou não, a partir daí a professora usa estratégias para auxiliar o aluno no desenvolvimento da Inteligência.

Certamente, esses aspectos são essenciais para a obtenção de resultados promissores na aprendizagem dos alunos, por isso, apoiando-nos nas práticas observadas e nos dados analisados criticamente, conferimos à utilização pedagógica das Inteligências Múltiplas um grande potencial para fomentar práticas pedagógicas inovadoras, potencial este que, na escola observada, se concretizou em realidade e em uma Inovação Pedagógica. Constatamos a possibilidade de aplicação da teoria na Educação Infantil, no entanto, identificamos que primeiro os educadores precisam seguir alguns passos iniciais:

- Conhecer profundamente a teoria;
- Conhecer a si próprio, o seu perfil prevalecente de Inteligência;
- Conhecer o perfil dos seus alunos;
- Disponibilizar tempo para planejar as aulas;
- Dispor de ambiente e materiais que se adéquem às necessidades da teoria;
- E, principalmente, assumir o risco de romper com as práticas tradicionais de educação.

Em suma, salientamos que a aplicação dessa teoria viabiliza o trabalho do educador e promove motivação e satisfação ao educando. Dessa forma recomendamos aos profissionais da educação lançarem mão dessa proposta construtiva, interacionista e inovadora, pois lhes permitirá obter resultados positivos em suas práticas pedagógicas.

6 REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999.
- ANTUNES, Celso. **A sala de aula de geografia e de história: Inteligências múltiplas, aprendizagem significativa e competências no dia-a-dia**. Campinas: Papirus, 2001.
- _____. **As inteligências múltiplas e seus estímulos**. Campinas: Papirus, 1998.
- _____. **Como transformar informações em conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- _____. **Como desenvolver conteúdos explorando as inteligências múltiplas**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- _____. **Como identificar em você e em seus alunos as inteligências múltiplas**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- ARMSTRONG, Thomas. **Inteligências múltiplas na sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- CARVALHO, Frank Viana. **Pedagogia da Cooperação - Trabalhando Com Grupos Em Sala da Aula Através da Aprendizagem Cooperativa**. Imprensa Universitária adventista – Engenheiro Coelho, SP. 2003.
- CASTANHEL, Giovana Cucker Del. **Uma Análise Sobre a Importância da Afetividade na Organização Funcional do Cérebro para a Construção da Aprendizagem Humana: Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem – Entendendo Melhor os Alunos com Necessidades Educativas Especiais**. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2011.
- CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER, Nestor André. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- CURY, Augusto Jorge. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.
- DEREVECKI, Raquel; FEITOSA, Liana. **Brincadeiras que ensinam: As antigas e inocentes brincadeiras infantis continuam servindo como uma eficaz ferramenta pedagógica**. Revista da Educação adventista, São Paulo, v. 23, ano 13, p. 24 – 27, 2009.
- DEWEY, John. **Vida e educação**. 9. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1975.
- FERNANDES, Eliane Dutra. **Psicomotricidade: Um Passo Para Vencer as Dificuldades de Aprendizagem: Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem-**

Entendendo Melhor os Alunos com Necessidades Educativas Especiais. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2011.

FERREIRA, Lucinete Maria Sousa. **Retratos da Avaliação**: conflitos, desvirtuamentos e caminhos para a superação. Porto Alegre: Mediação, 2002.

FINO, C. N. Um Mestrado em Inovação Pedagógica. **Tribuna da Madeira**, Madeira, 24 jun. 2005. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/mest_inov_ped.pdf>. Acesso em: 04 out. 2010.

FINO, C. N. Inovação Pedagógica: Significado e Campo (de investigação). In: III Colóquio DCE-UMa. 2007, Funchal. **Actas do III Colóquio DCE-UMa**. Funchal: Universidade da Madeira, 2007. Disponível em: <http://www.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Inovacao_Pedagogica_Significado_%20e_Campo.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2010.

FINO, C. N. A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais. In Christine Escallier e Nelson Veríssimo (Org.). **Educação e Cultura**. Funchal: DCE – Universidade da Madeira, 2008. p 43-53. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/22.pdf>. Acesso em: 15 Dez. 2011.

FONSECA, Vitor. **Cognição e Aprendizagem**. Lisboa: Âncora, 2001.

FRANÇA, Ana; MENDES, Guida. **O Educador Construtor do Currículo**: Educação em Tempos de Mudança – Liderança/Currículo/ Inovação/ Supervisão. Universidade da Madeira, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREINET, C. **Pedagogia do bom senso**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. **A criança pré-escolar**: como pensa e como a escola pode ensiná-la. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GOMES, Alberto Cândido. **A educação em perspectiva sociológica**. São Paulo: EPU, 1994.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GONÇALVES, Horência de Abreu. **Manual de Metodologia da Pesquisa Científica**. São Paulo: Avercamp, 2005.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

JARDIM, Marilena. **Professor de Artes**: Como lidar com bloqueios pessoais. Revista Escola Adventista, São Paulo, v. 23, ano 13, p. 15, 2009.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: O futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

_____. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2002.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa Crítica / Etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

MAHONEY, A. A. (1993) **Emoção e ação pedagógica na infância**: contribuições da psicologia humanista. Temas em Psicologia. Sociedade Brasileira de Psicologia, São Paulo, n. 3, p. 67-72.

NEVES, José Luis. **Pesquisa Qualitativa**: – Características, Usos e Possibilidades. Caderno de pesquisas em Administração. São Paulo, v.1, n. 3, 1996. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp/cad-pesq/arquivos/c03-art06.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2011.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3ª. Ed. Revista e ampliada – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. **Logo**: Computadores e Educação. Brasiliense: São Paulo, 1985.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Vol. 1/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1987.

_____. Vol.8. Apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

PEDAGOGIA ADVENTISTA/ Divisão Sul-Americana da Igreja Adventista do Sétimo Dia. – 2. Ed. Ver. E atual. – Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2009.

PENA-VEGA, Alfredo (Org.); ALMEIDA, C. R. S. (Org.); PETRAGLIA, Izabel Cristina (Org.). **Edgar Morin**: Ética, Cultura e Educação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PFROMM NETO, Samuel. **Psicologia da aprendizagem e do ensino**. São Paulo: EPU, 1987.

PROJETO PEDAGÓGICO 2008/2009. **Sistema Educacional Adventista**: Educação Infantil – Ensino Fundamental – AbaC.

PUIG, Josep Maria. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998.

RAMALHO, Danielle Manera. **Psicomotricidade: corpo e pensamento em ação**: Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem: Entendendo Melhor os Alunos com Necessidades Educativas Especiais. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2011.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e competência**. São Paulo: Editora, 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOUSA, Jesus Maria. O Professor Como Pessoa: implicações para uma prática pedagógica. Disponível em: www3.uma.pt/jesusousa/Publicações/17OProfessorcomoPessoaimplicaçõesparaumaprática pedagógica.pdf (2000) Correio da Educação, 52. Acesso em: 18/03/2012.

SOUSA, Jesus Maria. O Professor como Pessoa: Um testemunho particular de investigação. (2000) Correio da Educação, 29. Disponível em: <http://www3.uma.pt/jesusousa/Publicacoes/18OProfessorcomoPessoaumtestemunhoparticulardeinvestigacao.PDF> . Acesso em: 18/03/2012.

TAILLE, Yves de La; OLIVEIRA, Marta Kohl de, DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

TAYLOR. Arlene. Como o Cérebro Aprende Melhor. **Revista de Educação adventista**. Silver Spring, EUA, n°. 27, p. 29-30, 2008.

WEIL, Pierre. **A criança, o lar e a escola**. Petrópolis: Vozes, 1991.

WHITE, Ellen G. **Fundamentos da Educação Cristã**: a família, a escola e a comunidade no contexto da aprendizagem. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2008.

_____. **Conselhos Sobre Educação**: lições de um sistema de ensino bem sucedido. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2008.

_____. **Conselhos aos Pais, Professores e Estudantes**: Princípios e métodos da prática educacional. Tatuí: Casa Publicadora brasileira, 2008.

WOODS, P. **La escuela por dentro**: La etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós. 2001.

7 ANEXOS

7.1 ANEXO A - Mapa resumido da Teoria das IM segundo Armstrong

| Inteligência | Componentes Centrais | Sistemas Simbólicos | Estados Finais Superiores | Sistemas Neurológicos (Área de Base) | Fatores Desenvolvimentais | Formas Valorizadas pelas Culturas |
|----------------------|--|---|---|--|--|---|
| Linguística | Sensibilidade aos sons, estrutura, significados e funções das palavras e da linguagem | Linguagens fonéticas (por exemplo, inglês) | Escritor, orador (Por exemplo, Virginia Woolf, Martin Luther King, Jr.) | Lobos Frontal e temporal esquerdo | “Explode” na infância inicial; permanece vigorosa até a velhice | Histórias orais, narração de histórias, literatura, etc. |
| Lógico-Matemática | Sensibilidade e a capacidade de discernir, padrões lógicos ou numéricos; capacidade de lidar com várias cadeias de raciocínio. | Linguagem de computador (por exemplo, Pascal.) | Cientista, matemático (por exemplo, Madame Curie, Blaise Pascal) | Lobo parietal esquerdo, hemisfério direito. | Tinge seu pico na adolescência e no início da idade adulta: as introspecções matemáticas superiores declinam depois dos 40 anos. | Descobertas científicas, teorias matemáticas, sistemas de contagem e de classificação, etc. |
| Espacial | Capacidade de perceber com exatidão o mundo visuoespacial e de realizar transformações nas próprias percepções iniciais. | Linguagens ideográficas (por exemplo, chinês) | Artista, arquiteto (por exemplo, Frida Kahlo, I.M. Pei) | Regiões posteriores do hemisfério direito | O pensamento topológico na infância inicial dá lugar ao paradigma euclidiano por volta dos 9-10 anos; o olho artístico continua vigoroso na velhice. | Trabalhos artísticos, sistemas de navegação, projetos arquitetônicos, invenções, etc. |
| Corporal-Cinestésica | Capacidade de controlar os movimentos do próprio corpo e de manipular objetos habilmente. | Linguagem de sinais, braile* | Atleta, dançarino, escultor (por exemplo, Jesse Owens, Martha Graham, Auguste Rodin) | Cerebelo, gânglios basais, córtex motor | Variam, dependendo do componente (força, flexibilidade, etc.) ou do domínio (ginástica, beisebol, mímica, etc) | Artesanato, desempenhos atléticos, trabalhos dramáticos, formas de dança, escultura, etc. |
| Musical | Capacidade de produzir e apreciar ritmo, tom e timbre; apreciação das formas de expressividade musical. | Sistemas notacionais musicais, Código Morse | Compositor, maestro (por exemplo, Stevie Wonder, Midori) | Lobo temporal direito | É a inteligência que se desenvolve mais precocemente; os prodígios freqüentemente passam por uma crise desenvolvimental. | Composições, execuções, gravações musicais, etc. |
| Interpessoal | Capacidade de discernir e responder adequadamente aos estados de humor, temperamentos, motivações e desejos das outras pessoas | Sinais sociais (por exemplo, gestos e expressões faciais) | Conselheiro, líder político (por exemplo, Carl Rogers, Nelson Mandela) | Lobos frontais, lobo temporal (especialmente o hemisfério direito), sistema límbico | Apego/vinculação durante os primeiros três meses é crítico | Documentos políticos, instituições sociais, etc. |
| Intrapessoal | Acesso à própria vida de sentimento e capacidade de discriminar as próprias emoções; conhecimento das forças e fraquezas pessoais | Símbolos do self (por exemplo, nos sonhos e trabalhos artísticos) | Psicoterapeuta, líder religioso (por exemplo, Sigmund Freud, Buda) | Lobos frontais, lobos parietais, sistemas límbico | A formação da fronteira entre o self E o outro nos três primeiros anos é crítica | Sistemas religiosos, teorias psicológicas, ritos de passagem, etc. |
| Naturalista | Perícia em distinguir entre membros de uma espécie, em reconhecer a existência de outras espécies próximas e em mapear as relações, formalmente ou informalmente, entre várias espécies. | Sistema de classificação de espécies (por exemplo, Lineu); mapas de habitat | Naturalista, biólogo, ativista animal (por exemplo, Charles Darwin, E. O. Wilson, Jane Goodall) | Áreas de lobo parietal esquerdo são importantes para distinguir entre seres “vivos” e “inanimados” | Surge dramaticamente em algumas crianças bem jovens; a escolarização ou a experiência aumenta a perícia formal ou informal | Taxionomias raciais, conhecimento das ervas, rituais de caça, mitologias sobre espíritos de animais |

Fonte: (Armstrong, 2001, págs. 16,17)

7.2 ANEXO B – Quadro das janelas das oportunidades segundo Antunes

| INTELIGÊNCIAS | ABERTURA DA JANELA | O QUE ACONTECE NO CÉREBRO | QUE “GINÁSTICAS” DESENVOLVER |
|--|---------------------------|---|---|
| Espacial (lado direito) | Dos 5 aos 10 anos | Regulação do sentido de lateralidade e direcionalidade. Aperfeiçoamento da coordenação motora e a percepção do corpo no espaço. | Exercícios físicos e jogos operatórios que explorem a noção de direita, esquerda, em cima e em baixo. Natação, judô e alfabetização cartográfica. |
| Lingüística ou verbal (lado esquerdo) | Do nascimento aos 10 anos | Conexão dos circuitos que transformam os sons em palavras. | As crianças precisam ouvir muitas palavras novas, participar de conversas estimulantes, construir com palavras imagens sobre composição com objetos, aprender, quando possível, uma língua estrangeira. |

| INTELIGÊNCIAS | ABERTURA DA JANELA | O QUE ACONTECE NO CÉREBRO | QUE “GINÁSTICAS” FAZER |
|--------------------------------------|-------------------------------|---|---|
| Sonora ou musical (lado direito) | Dos 3 aos 10 anos | As áreas do cérebro ligadas aos movimentos dos dedos da mão esquerda são muito sensíveis e facilitam a execução de instrumentos de corda. | Cantar junto com a criança e brincar de “aprender a ouvir” a musicalidade dos sons naturais e das palavras são estímulos importantes, como também habituar-se a deixar um CD no aparelho de som, com música suave, quando a criança estiver comendo, brincando ou mesmo dormindo. |
| Cinestésica corporal (lado esquerdo) | Do nascimento aos 5 ou 6 anos | Associação entre olhar um objeto e agarrá-lo, assim como passagem de objetos de uma mão para outra. | Desenvolver brincadeiras que estimulem o tato, o paladar e o olfato. Simular situações de mímica e brincar com a interpretação dos movimentos. Promover jogos e atividades motoras diversas. |

| INTELIGÊNCIAS E HABILIDADES | ABERTURA DA JANELA | O QUE ACONTECE NO CÉREBRO | QUE “GINÁSTICAS” DESENVOLVER |
|---|---------------------------|---|---|
| Pessoais (Intra e interpessoal) (Lobo frontal) | Do nascimento à puberdade | Os circuitos do sistema límbico começam a se conectar e se mostram muito sensíveis a estímulos provocados por outras pessoas. | Abraçar a criança carinhosamente, brincar bastante. Compartilhar de sua admiração pelas descobertas. Mimos e estímulos na dosagem e na hora corretas são importantes. |
| Lógico-matemática (lobos parietais esquerdos) | De 1 a 10 anos | O conhecimento matemático deriva inicialmente das ações da criança sobre os objetos do mundo (berço, chupeta, chocalho) e evolui para suas expectativas sobre como esses objetos se comportarão em outras | Acompanhar com atenção a evolução das funções simbólicas para as funções motoras. Exercícios com atividades sonoras que aprimorem o raciocínio lógico-matemático. Estimular desenhos e facilitar a descoberta das escalas presentes em todas as fotos e desenhos mostrados. |

| | | circunstâncias. | |
|-------------------------------|--------------------------|--|--|
| INTELIGÊNCIAS | ABERTURA DA JANELA | O QUE ACONTECE NO CÉREBRO | QUE “GINÁSTICAS” DESENVOLVER |
| Pictórica (lado direito) | Do nascimento até 2 anos | A expressão pictórica está associada à função visual e, nesse curto período de dois anos, ligam-se todos os circuitos entre a retina e a área do cérebro responsável pela visão. | Estimular a identificação de cores. Usar figuras, associando-as a palavras descobertas. Brincar de interpretação de imagens. Fornecer figuras de revistas e estimular o uso das abstrações nas interpretações. |
| Naturalista (lado direito) | | | |

Fonte: (Antunes, 1998, págs. 22-24)

7.3 ANEXO C – Inventário de IM segundo Armstrong

| Quadro 2.1 – Inventário de IM para Adultos |
|--|
| <p>Assinale as afirmações que se aplicam a cada categoria de inteligência. No final de cada inteligência existe um espaço para você escrever informações adicionais, não especificamente relacionadas aos itens do inventário.</p> <p>Inteligência Lingüística</p> <p>_____ Livros são muito importantes para mim.</p> <p>_____ Ouço as palavras em minha cabeça antes de lê-las, falá-las ou escrevê-las.</p> <p>_____ Aproveito mais ouvindo rádio ou leituras gravadas em fita cassete do que quando assisto à televisão ou a filmes.</p> <p>_____ Gosto de jogos de palavras como Palavras Cruzadas, Anagramas ou Senha.</p> <p>_____ Gosto de me entreter e entreter os outros com trava-línguas, trocadilhos ou rimas sem sentido.</p> <p>_____ As pessoas às vezes pedem para eu parar e explicar o significado das palavras que uso quando escrevo ou falo.</p> <p>_____ Português, estudos sociais e história eram mais fáceis para mim na escola do que matemática e ciências.</p> <p>_____ Aprender uma outra língua (por exemplo, francês, inglês, espanhol, alemão) foi relativamente fácil para mim.</p> <p>_____ Quando dirijo em uma auto-estrada, presto mais atenção nas palavras escritas em</p> |

placas ou anúncios do que na paisagem.

_____ Meus diálogos incluem freqüentes referências a coisas que li ou ouvi.

_____ Recentemente, escrevi algo que me deixou especialmente orgulhoso ou foi reconhecido por outras pessoas.

Outras Capacidades Lingüísticas:

Inteligência Lógico-Matemática

_____ Tenho facilidade para fazer cálculo de cabeça.

_____ Matemática e/ou ciências estavam entre as minhas matérias favoritas na escola.

_____ Gosto de jogos ou enigmas que exijam pensamento lógico.

_____ Gosto de fazer pequenos experimentos “e se” (por exemplo: “E se eu dobrasse a quantidade de água que coloco na minha roseira semanalmente?”).

_____ Minha mente busca padrões, regularidades ou seqüências lógicas nas coisas.

_____ Tenho interesse pelos progressos da ciência.

_____ Acredito que quase tudo tem uma explicação racional.

_____ Às vezes, penso em conceitos claros, abstratos, não verbais e sem imagens.

_____ Gosto de detectar falhas lógicas nas coisas que as pessoas dizem e fazem em casa e no trabalho.

_____ Sinto-me mais à vontade quando algo foi medido, categorizado, analisado ou quantificado de alguma maneira.

Outras Capacidades Lógico-Matemáticas:

Inteligência Espacial

_____ Quando fecho os olhos, com freqüência visualizo imagens claras.

_____ Sou sensível às cores.

_____ Frequentemente uso máquina fotográfica ou uma filmadora para registrar o que vejo ao meu redor.

_____ Gosto de montar quebra-cabeças, labirintos e outros jogos visuais.

- _____ Tenho sonhos claros à noite.
- _____ Geralmente consigo achar meu caminho em lugares desconhecidos.
- _____ Gosto de desenhar ou rabiscar.
- _____ A geometria era mais fácil para mim do que a álgebra, quando eu estava na escola.
- _____ Consigo imaginar facilmente como uma coisa pareceria se a víssemos de cima, panoramicamente.
- _____ Prefiro ler materiais com muitas ilustrações.

Outras Capacidades Espaciais:

Inteligência Corporal-Cinestésica

- _____ Pratico pelo menos um esporte ou atividade física regularmente.
- _____ Tenho dificuldade em permanecer quieto por longos períodos de tempo.
- _____ Gosto de trabalhar com as mãos em atividades concretas como costurar, fazer tricô, entalhes, trabalhos de carpintaria ou modelagem.
- _____ Minhas melhores idéias me ocorrem quando saio para dar uma longa caminhada ou para correr, ou quando estou envolvido em algum outro tipo de atividade física.
- _____ Em geral, gosto de passar meu tempo de lazer ao ar livre.
- _____ Frequentemente gesticulo ou uso outras formas de linguagem corporal quando converso com as pessoas.
- _____ Preciso tocar nas coisas para aprender mais sobre elas.
- _____ Gosto de divertimentos desafiadores ou experiências físicas emocionantes, eletrizantes.
- _____ Descreveria a mim mesmo como tendo uma boa coordenação.
- _____ Preciso praticar uma nova habilidade em vez de simplesmente ler sobre ela ou ver um filme que a descreve.

Outras Capacidades Corporal-Cinestésicas:

Inteligência Musical

- _____ Tenho uma voz agradável quando canto.

_____ Percebo quando uma nota musical está fora de tom.

_____ Frequentemente ouço música no rádio.

_____ Toco um instrumento musical.

_____ Minha vida seria mais pobre se nela não houvesse música.

_____ Às vezes, eu me pego caminhando pela rua, com um jingle de televisão ou alguma música na cabeça.

_____ Posso marcar com facilidade o ritmo de uma música com instrumento de percussão simples.

_____ Conheço as melodias de muitas canções e músicas diferentes.

_____ Se ouço uma seleção musical uma ou duas vezes, geralmente sou capaz de repeti-la com razoável precisão.

_____ Com frequência fico tamborilando ou cantando melodias enquanto estou trabalhando, estudando ou aprendendo alguma coisa nova.

Outras Capacidades Musicais:

Inteligência Interpessoal

_____ Sou o tipo de pessoa a quem os outros recorrem para pedir conselhos, no trabalho ou na vizinhança.

_____ Prefiro esportes coletivos como peteca, tênis, vôlei ou beisebol a esportes individuais como nadar ou correr.

_____ Quando tenho um problema, prefiro procurar uma pessoa para me ajudar, em vez de tentar resolvê-los sozinho.

_____ Tenho pelo menos três amigos íntimos.

_____ Prefiro passatempos coletivos como Banco Imobiliário ou canastra a recreações individuais como videogames ou paciência.

_____ Gosto do desafio de ensinar uma outra pessoa, ou grupos de pessoas, a fazer coisas que sei fazer.

_____ Eu me considero um líder (ou as pessoas assim me consideram).

_____ Sinto-me à vontade no meio de uma multidão.

_____ Gosto de participar de atividades sociais relacionadas ao meu trabalho, igreja ou

comunidade.

_____ Prefiro passar minhas noites em uma festa animada do que ficar em casa sozinho.

Outras Capacidades Interpessoais:

Inteligência Intrapessoal:

_____ Costumo passar um certo tempo sozinho meditando, refletindo ou pensando sobre questões importantes de vida.

_____ Já participei de sessões de orientação ou de seminários de crescimento pessoal para aprender mais sobre mim mesmo.

_____ Sou capaz de reagir às dificuldades com coragem.

_____ Tenho um passatempo ou interesse especial que guardo para mim mesmo.

_____ Tenho alguns objetivos importantes na minha vida sobre os quais reflito regularmente.

_____ Tenho uma visão realista das minhas forças e fraquezas (baseada em dados de outras fontes).

_____ Prefiro passar um fim de semana sozinho em uma cabana no mato, do que em um hotel chique cheio de gente.

_____ Eu me considero uma pessoa determinada com idéias próprias.

_____ Mantenho um diário pessoal para registrar o que se passa na minha vida interior.

_____ Sou um profissional autônomo ou pelo menos tenho pensado muito em começar meu próprio negócio.

Outras Capacidades Intrapessoais:

Inteligência Naturalista

_____ Gosto de sair por aí com uma mochila nas costas, de acampar ou simplesmente de caminhar observando a natureza.

_____ Faço parte de uma organização de voluntários relacionada à natureza e quero ajudar a salvar o meio ambiente da destruição que ele está sofrendo.

_____ Gosto de ter animais de estimação.

_____ Tenho um passatempo relacionado à natureza (por exemplo, observar pássaros).

_____ Gosto de estudar temas relacionados à natureza (por exemplo, botânica, zoologia).

_____ Tenho facilidade em perceber as diferenças entre tipos de árvores, cães, pássaros ou outros tipos de fauna e flora.

_____ Gosto de ler revistas e livros, ou de assistir a programas de televisão ou filmes sobre a natureza.

_____ Prefiro passar minhas férias em ambientes naturais como uma praia ou um camping com trilhas ecológicas do que em locais urbanos ou culturais como um hotel dentro de uma cidade.

_____ Adoro visitar zoológicos, aquários e outros lugares onde podemos estudar o mundo natural.

_____ Tenho um jardim em minha casa e gosto muito de cuidar dele.

Outras Capacidades Naturalistas:

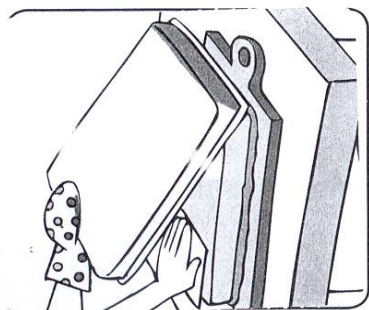
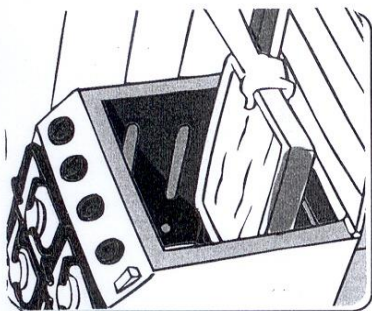
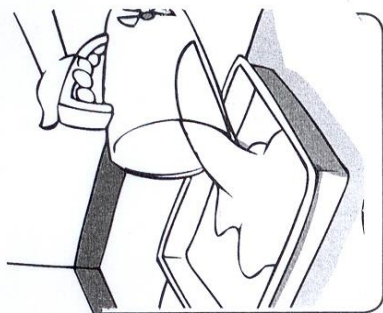
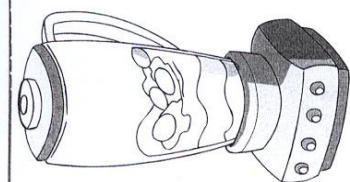
Fonte: (Armstrong, 2001, págs. 28-31)

7.4 ANEXO D – Atividade: fixação da letra “P”



7.5 ANEXO E – Atividade: receita do bolo

DESTAQUE, DO MATERIAL DE APOIO, AS IMAGENS QUE REPRESENTAM OS PASSOS PARA FAZER O BOLO. COM SUA TURMA, ORDENE-AS E COLE-AS EM SEQUÊNCIA:



REPRESENTE COMO FICOU A FORMA DO BOLO QUE VOCÊS FIZERAM:



NOME: **LUÍZA**

DATA: **19-08-2014**


58

7.6 ANEXO F – Atividade: A casa onde moro

NOME: Wenderson DATA: 15-08-11

VOCÊ E SUA FAMÍLIA VIVEM EM UMA CASA. CONTE AOS COLEGAS COMO É A SUA CASA E ILUSTRE.

MINHA CASA É ASSIM



Para casa

7.7 ANEXO G – Atividade: Diferentes tipos de moradias

NOME: *André* DATA: *15-08-2011*

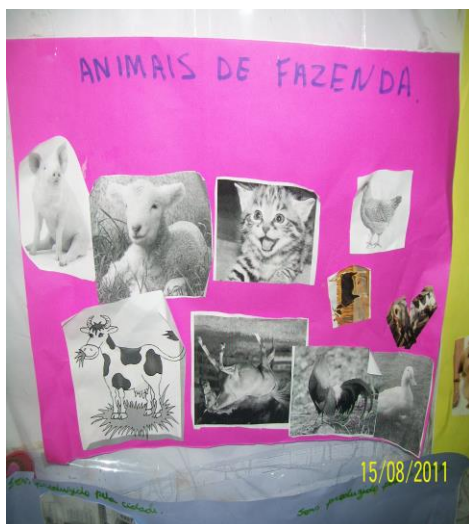
NO BAIRRO ONDE O NOGUINHO MORA EXISTEM VÁRIOS TIPOS DE MORADIAS. COMPLETE AS IMAGENS COM AS PARTES QUE ESTÃO NO MATERIAL DE APOIO.



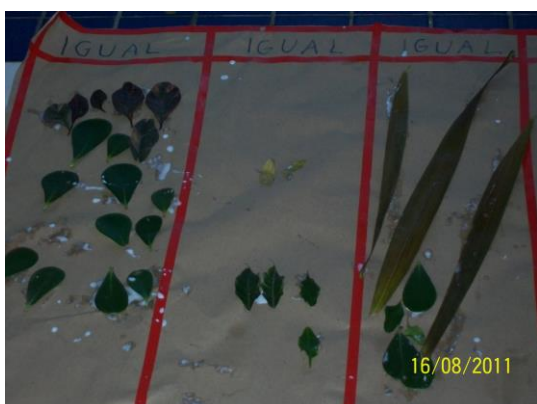
VOCÊ CONHECE OUTROS TIPOS DE MORADIAS? CONTE AOS COLEGAS

7.8 ANEXO H – Atividades de estímulo à Inteligência Naturalista





7.9 ANEXO I – Atividades relacionadas à Inteligência lógico-matemática



7.10 ANEXO J – Atividades relacionadas com a Inteligência Espacial



8 APÊNDICE

Roteiro da Entrevista

- 1- Analisando a sua prática pedagógica utilizando a teoria das Inteligências Múltiplas, você considera esta uma prática inovadora que contribui para a aprendizagem do aluno?
- 2- Que métodos são aplicados para a aplicação da teoria?
- 3- Dos métodos que você usa, qual ou quais despertam o interesse do aluno pelas aulas?
- 4- Em relação ao ambiente de aprendizagem, que tipos de recursos estão disponíveis aos alunos para que eles manipulem e construam experiências?
- 5- De que forma está estruturada a rotina na sala de aula e em que momento entram as atividades com as IMs?
- 6- Como é aplicada a avaliação para constatar a aprendizagem do aluno?
- 7- As atividades com IMs geralmente oferecem oportunidades para interação (discussões, trabalhos em grupos)?